
Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8570060
Centre d'intérêt: 630

Gauthier, Gilles.

On n'est pas des enfants d'école / Gilles Gauthier en collab. avec le Théâtre de la marmaille. -- Montréal : Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire : Québec-Amérique, 1984.
183 p. : ill., portr. ; 21 cm. -- (Jeunes publics) -- (Le Français à l'école primaire. Documentation pédagogique ; 6)

ISBN 2-89037-123-9

Descripteur(s): *Théâtre *Activité créatrice *Ecole *Animation *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Spectacle *Expression dramatique

---

La pièce ##On n'est pas des enfants d'école## a été créée, en collaboration avec le Théâtre de la marmaille, pour décrire la réalité de la classe où le rôle de l'élève est d'apprendre et celui du professeur d'enseigner, et pour remettre en question ce scénario aux rôles figés, aux échanges difficiles. Le document présente d'abord le lieu, les personnages et les scènes de ce spectacle conçu pour être joué dans une salle de classe. La deuxième partie est un cahier d'exploration qui comprend des renseignements généraux, un texte sur l'apprentissage de la création dramatique, un autre sur l'animation en expression dramatique; on y trouve aussi des ateliers d'expression dramatique, une proposition de "lecture-découverte" du texte dramatique et des ateliers de "lecture-découverte".

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF

EDUQ 8570060

gilles gauthier

en collaboration avec
le Théâtre de la Marmaille

ON N'EST PAS DES ENFANTS D'ÉCOLE

Centre de diffusion
P.P.M.F. primaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

QUÉBEC/AMÉRIQUE

Collection
JEUNES PUBLICS
dirigée par
Hélène Beauchamp

Photo: Frank Roland-Beeneken (Berlin)

JEUNES PUBLICS

gilles gauthier

en collaboration avec
le Théâtre de la Marmaille

ON N'EST PAS DES ENFANTS D'ÉCOLE

Centre de diffusion
P.P.M.F. primaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

QUÉBEC/AMÉRIQUE

Cette publication a bénéficié d'une subvention octroyée par le Ministère de l'éducation du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de l'Université de Montréal.

Toute reproduction, partielle ou totale,
interdite sans l'autorisation écrite
de l'auteur ou de la S.G.D.A.

TOUS DROITS DE TRADUCTION, DE REPRODUCTION
ET D'ADAPTATION RÉSERVÉS
© 1984 ÉDITIONS QUÉBEC / AMÉRIQUE / Centre de diffusion,
P.P.M.F. primaire, Université de Montréal

DÉPÔT LÉGAL:
1er TRIMESTRE 1984
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC
ISBN 2-89037-123-9

À Nicole et aux enfants,
avec tendresse

Dans la même collection
Un jeu d'enfants
Cé tellement « cute » des enfants.
Une lune entre deux maisons
Regarde pour voir.
Les enfants n'ont pas de sexe ?
La couleur chante un pays.
Trois petits contes
Julie qui avait une ombre de garçon

Au lecteur

Question de fond

Selon un scénario bien connu, on trouve dans toute classe du primaire deux sortes de personnes : de petites personnes, ou ÉLÈVES, dont le rôle principal est d'APPRENDRE et de grandes personnes, ou PROFESSEURS, dont le rôle principal est d'ENSEIGNER. Dans la vraie vie cependant, où chacun essaie de jouer son rôle du mieux qu'il peut, il arrive fréquemment que l'on sente, de part et d'autre, que ce scénario « cloche ». Sur la scène de la classe, bien des acteurs sont mal à l'aise dans leur rôle. Les PETITES PERSONNES ont l'impression de VIVRE, elles aussi, des choses dont elles aimeraient PARLER. Les GRANDES PERSONNES connaissent bien, au fond, l'étendue de leur ignorance et rêvent de pouvoir encore avoir le droit d'APPRENDRE DES ENFANTS.

On n'est pas des enfants d'école est un constat, drôle, de cette réalité un peu triste. C'est aussi une mise en question de ce scénario bien connu où les rôles sont figés, les échanges, difficiles. De cette école où AIMER est trop souvent un verbe parmi d'autres : à conjuguer.

Question de forme

On n'est pas des enfants d'école a d'abord été un spectacle créé en collaboration étroite avec le *Théâtre de la Marmaille* et où le langage verbal ne représentait qu'un des nombreux langages mis à profit. Chaque fois que l'on pouvait montrer, suggérer plutôt que dire, on évitait les mots. En procédant ainsi, on en est arrivé à un spectacle extrêmement efficace sur une scène mais qui n'était pas facile à présenter « sur papier », par le seul jeu de l'écrit.

Dans les pages qui suivent, divers moyens ont été utilisés pour pallier à cette difficulté. Une place importante a été accordée à la mise en scène imaginée par *Monique Rioux*, de même qu'aux jeux visuels ou sonores créés par les comédiens *France Mercille* et *Daniel Meilleur*. Des photos et dessins d'enfants ont été insérés pour appuyer le texte.

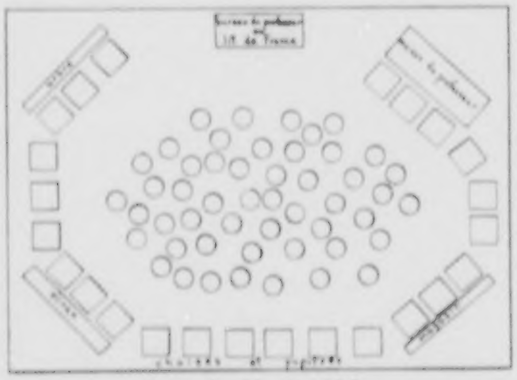
Malgré tout, nous emprunterons à Molière les mots qu'il adressait autrefois aux lecteurs de sa pièce *L'amour médecin* :

> On sait bien que les comédies ne sont faites que pour être jouées, et je ne conseille de lire celle-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre.

Gilles GAUTHIER

Le lieu

On n'est pas des enfants d'école ***a été conçu pour être joué dans une salle de classe, devant une soixantaine dc spectateurs assis par terre. Ce lieu a été choisi pour permettre un contact plus intime avec les enfants de cinq à huit ans à qui la pièce est plus spécifiquement destinée et pour ancrer dans la réalité même des enfants et des enseignants la remise en question de leurs relations mutuelles. C'est leur classe, ou une classe comme la leur, qu'enfants et enseignants voient se transformer en une salle de théâtre. C'est dans le lieu même où elles se vivent que sont modifiées, peu à peu, les relations entre un « professeur » et ses « élèves ».***



SALLE DE CLASSE

En utilisant comme décor le mobilier de la classe (chaises, pupitres, bureau du professeur) disposé autour des spectateurs, un pas de plus est fait pour rapprocher le théâtre de l'enfant. En utilisant ce mobilier (le bureau du professeur peut être tour à tour auto, lit, castelet) et quelques éléments scéniques simples (écran pour ombres chinoises, toiles enroulées à la façon de stores en début de spectacle et abaissées aux moments opportuns) pour créer instantanément, dans ce lieu « ordinaire »[1], une série de petits mondes, une fenêtre est ouverte sur les voies de l'imaginaire. La présence, enfin, dans la classe, d'un musicien jouant d'instruments populaires (harmonica, accordéon, guitare sèche) ajoute encore à la dimension humaine du spectacle et offre à l'action et à l'émotion un véhicule privilégié.

---

[1] On n'est pas des enfants d'école *a aussi été joué devant des publics plus larges et plus variés (enfants du second cycle du primaire, professeurs, parents, tout-venant) et dans des lieux plus vastes qu'une salle de classe (bibliothèque, salle de spectacle, gymnase).*

Les personnages

La pièce, écrite pour deux comédiens, comporte trois personnages de base, le professeur, France et Cassette autour desquels gravitent un certain nombre de personnages secondaires qui revêtent des formes multiples.

personnages humains

PROFESSEUR : *excentrique sympathique*
FRANCE : *enfant rebelle*
MONONCLE CHARLEY : *musicien pédagogue*

marionnettes

CASSETTE : *enfant d'école*
DRODRO : *confident en peluche*
TI-MINE : *simple crayon*

personnages-décors

MAGASIN : *voleur*
POUBELLE : *associée du Magasin*
VERT-GRIS : *arbre en détresse*

ombres chinoises

DRODRO-SANS-BOSSE : *double de Drodro*
PAS-DE-TÊTE : *petit bonhomme*

voix

M'DAME : *directrice de l'école*
TRÉSOR : *épouse du professeur*

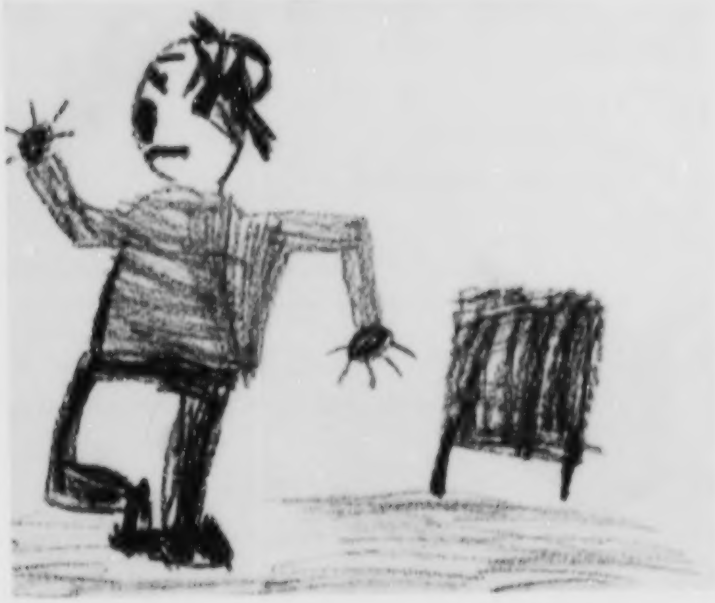
SCÈNE 1

Le professeur entre en scène. Il fait très excentrique. Il accompagne chacun de ses gestes de bruits appropriés.

PROFESSEUR

Marchant sur un rythme énergique à quatre temps et ponctuant chaque premier temps d'un pas dans les airs et de moulinets rapides des deux bras.

PFFROUM, poum, poum, poum, PFFROUM, poum, poum, poum...



C'est le matin ; il part pour l'école.

PROFESSEUR

Faisant mine d'ouvrir la portière d'une auto, puis de la refermer brusquement derrière lui.

Hiiiiin... PRRRR !

Il démarre avec difficulté.

In, in, in, in, in, in, ... in, in, in, in, in, ... rroum... RROUM... RRRRRR O U M...

L'auto file de plus en plus vite. Les yeux hagards, le professeur fonce vers l'avant-scène. Brusquement, il tourne vers les spectateurs un panneau où sont représentés des feux de circulation.

PROFESSEUR

Freinant bruyamment.

Iiiiiiiiiii...

Les yeux fixés sur le feu rouge, il attend avec impatience. Pour se calmer, il met sa radio en marche.

BA BI DOU BI DOU BA...

Il sourit : le feu est passé au vert. Comme il redémarre, le moteur cale.

AHEURG... AHEURG... AHEURG !

Après avoir tenté de remettre l'auto en marche, il en descend, exaspéré.

PROFESSEUR

Sursautant aux bruits des voitures qui klaxonnent derrière lui.

PIN... PIN... PIN... PIN...

Après une « engueulade gestuelle » avec les automobilistes qui le suivent, il se place devant son « auto », soulève le « capot » et se glisse la tête dessous. Il frappe bruyamment sur l'« auto » comme pour la réparer. Rien à faire. Déçu, il referme le « capot » avec rage.

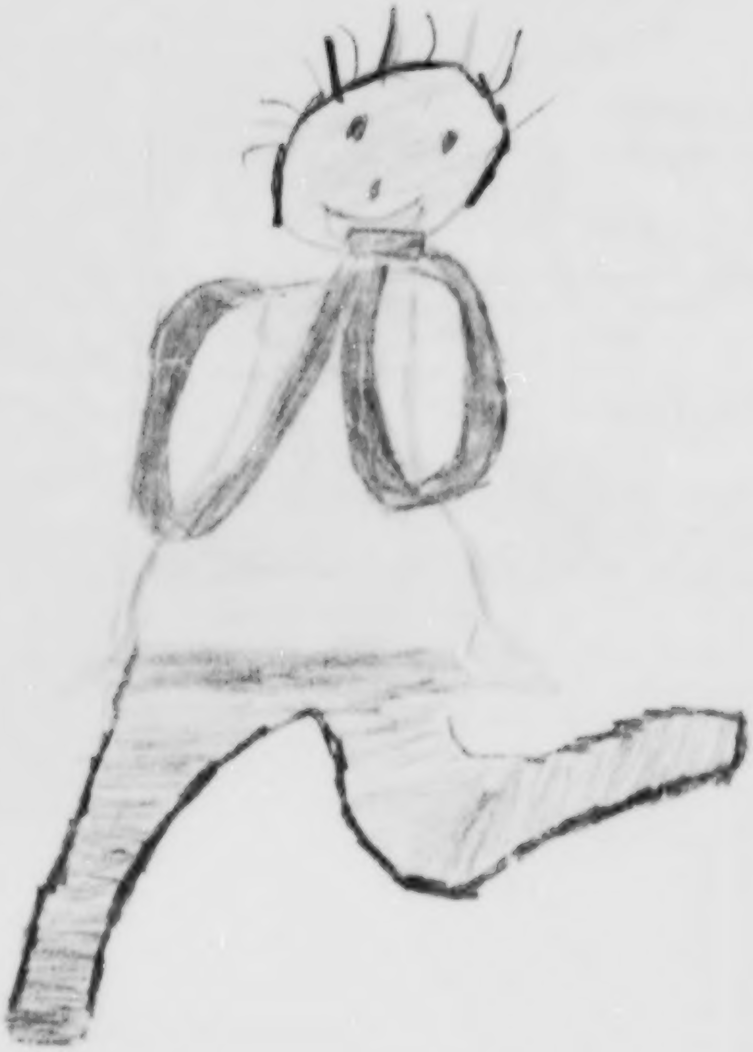
GRRR !

Se hâtant, furieux, il traverse la scène avec sa démarche caractéristique.

PFFROUM, poum, poum, poum, PFFROUM, poum, poum, poum...

Il revêt son attirail de professeur (règle, cadran, brosse à tableau, sifflets attachés à une bandoulière) et se fige à son poste de surveillant, l'air sévère.

Photo : J.M. Birraux (Lyon)



SCÈNE 2

*Le musicien, caché derrière un écran d'ombres, attaque à l'harmonica l'air de **Oh ! Susannah**. France entre en scène en sautillant ; elle ressemble à un petit clown espiègle. Elle fait voir aux spectateurs un minuscule harmonica. La musique s'arrête ; l'écran d'ombres s'allume. Apparaît le profil du musicien qui, lentement, reprend à l'harmonica la première partie de la mélodie jouée auparavant, comme pour l'enseigner à France. Avec son petit instrument, France complète la mélodie. Le musicien montre sa satisfaction d'un signe de tête puis reprend la mélodie à vitesse normale.*

FRANCE

*Chantant sur l'air de **Oh ! Susannah**.*

Mon mononcle Charley me l'a donné.

Elle montre son petit harmonica aux spectateurs.

Puis y m'a montré comment jouer.
La musique à bouche, c'est pas compliqué.
Y faut souffler puis tirer.

Elle imite le musicien qui « souffle et tire » dans son harmonica.

Tantôt à l'école, j'vais leur montrer
à jouer comme mon mononcle Charley.

France salue le musicien de la main. Il lui répond ; l'écran s'éteint.

FRANCE

Reprenant sa route en chantonnant.

Tra la la, la la, la la, la la.

Elle s'interrompt brusquement à la vue du professeur qui l'attend.

SCÈNE 3

D'un geste mécanique, le professeur ouvre la porte de la clôture de l'école qui grince.

PROFESSEUR

Ouin...

France entre rapidement, le professeur referme aussitôt.

Ouin !

Saisissant le cadran attaché à sa bandoulière, il le braque sous le nez de France et déclenche la sonnerie. Pendant que France s'asseoit en toute hâte sur le dessus de son pupitre, le professeur multiplie les coups de sifflet indiquant le début des grandes manœuvres de l'entrée en classe.

PROFESSEUR

Pffiiiiiit !... Pffit !... Pffiffiffit !

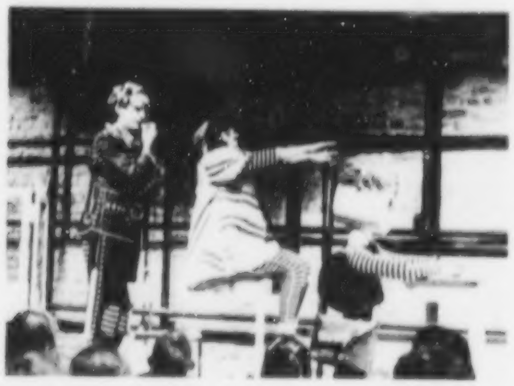


Photo : Marcel De Munnynck (Louvain-la-Neuve)

Dès que le professeur a le dos tourné et qu'il s'éloigne, France se moque de lui.

FRANCE

Imitant les bruits et les gestes du professeur.

PFFROUM, poum, poum, poum, PFFROUM, poum, poum, poum...

Une règle à bout de bras, le professeur cherche maintenant à obtenir un beau rang droit. Cassette, la marionnette-enfant d'école est devant France. La règle du professeur oscille de gauche à droite de Cassette obligeant France à de perpétuels réajustements.

PROFESSEUR

Eille... eille... eille... eille.

Lorsque France trouve enfin la bonne position, la règle s'immobilise lourdement.

PONG, ONG, ONG, ONG, ONG !

À la façon d'un général, le professeur passe ses « troupes » en revue. Du bout de la règle, il inspecte mains et oreilles. Cassette a droit à de larges sourires de satisfaction, mais pas France.

Ouais... ouais...

Le professeur emmène chaque élève à sa place exacte. Il se rend derrière son bureau et pointe du doigt le feu vert du panneau de signalisation.

PROFESSEUR

Avec un sifflement bref et strident.

Pffit !

France s'immobilise totalement. Le professeur a l'air très satisfait. Il pointe le feu jaune tout en indiquant à France de s'asseoir sur sa chaise.

PROFESSEUR

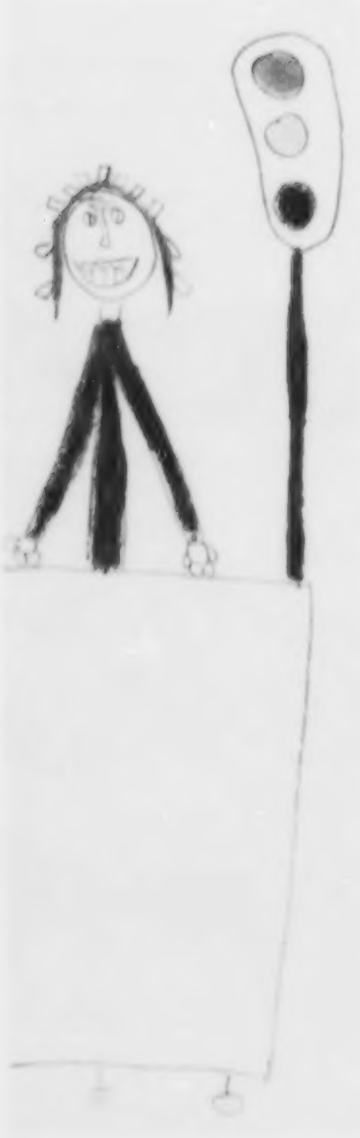
Avec un sifflement continu.

Pffiffiffiffiffiffiffi...

Au moment où France termine son geste et s'immobilise à nouveau, le doigt du professeur atteint le feu rouge et le sifflement s'interrompt.

... ffit !

Le même scénario est repris pour demander à France de sortir son livre de lecture et de se lever. Plus elle obéit rapidement, plus le professeur se montre satisfait.



SCÈNE 4

Le professeur est maintenant debout sur son bureau. Il tient dans ses mains un immense livre de lecture. Avec une sorte de sifflement « parlé », il indique à France qu'il va lire et qu'elle devra répéter.

PROFESSEUR

Pffivivi... pffivivivivi... pffivi !

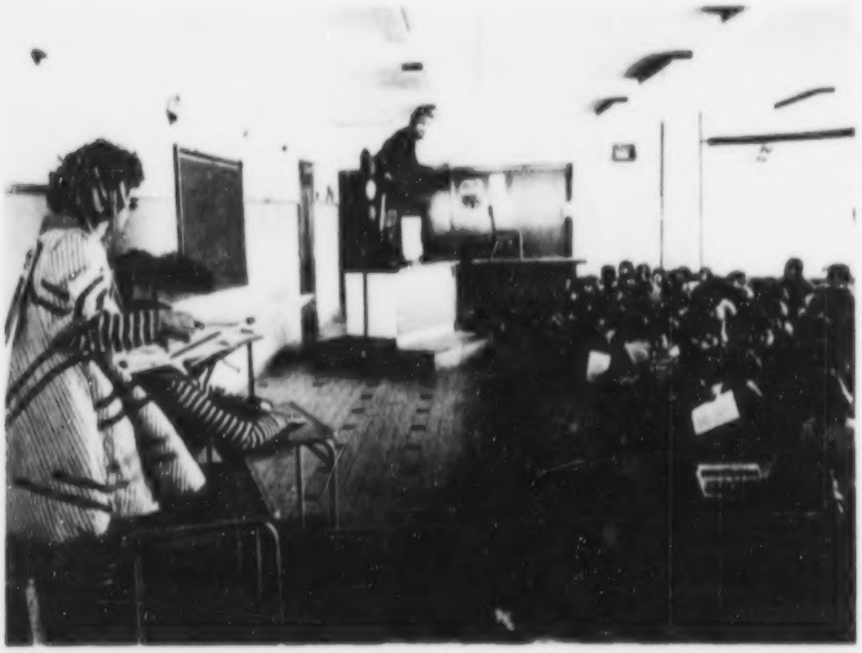


Photo : J.M. Birraux (Lyon)

La tête haute, dans une position d'orateur, il lit très sérieusement, avec intonation et en articulant.

A le be. A le be. A le be, le be, le be.

FRANCE

Mal à l'aise et hésitante.

A... a... be le. A be le. A be le, be le, be le.

PROFESSEUR

S'impatientant

A le be !

FRANCE

Plus sûre d'elle.

A be le !

PROFESSEUR

A LE BE !

FRANCE

A BE LE !

Le professeur, furieux, ferme avec fracas son livre et, l'utilisant à la façon d'un parachute, saute par terre avec un bruit de bombe.

PROFESSEUR

PRRRRR !

Il s'approche de Cassette qu'il met en marche (dans la tête de la marionnette se trouve un magnétophone).

CASSETTE

Avec la voix et l'intonation du professeur.

A le be. A le be. A le be, le be, le be.

PROFESSEUR

Souriant.

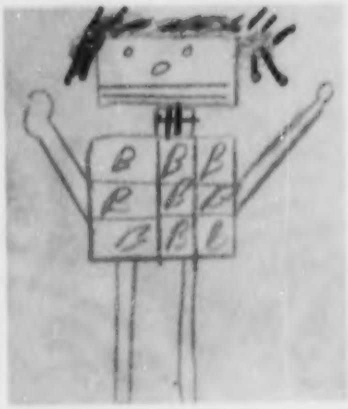
Ah !

Il fait un B à la craie sur le petit tableau pendu au cou de Cassette.

PROFESSEUR

Articulant bien.

B.



Il s'approche de France, l'air sévère, et fait un X sur le tableau qu'elle a aussi au cou.

Xsssss.

France affiche un air de grande déception. Du bout du doigt, elle effleure le X sur son petit tableau, porte son doigt à sa bouche et grimace de dégoût.

SCÈNE 5

Le professeur est près du tableau. Il appelle France.

PROFESSEUR

Avec un sifflement sec.

Pffit !

France s'approche avec appréhension. Le professeur écrit rapidement au tableau :

$$\begin{array}{r} 1\,000\,000 \\ +\,1\,000\,000 \end{array}$$

In... Ion, ion, ion, ion, ion, ion. Plussss... In... Ion, ion, ion, ion, ion, ion.

Traçant la ligne sous les chiffres.

Iiiiiiiiiion !

Il se retourne brusquement et tend la craie à France qui a un geste de recul. De la tête, elle indique qu'elle ne peut faire le calcul.

PROFESSEUR

Impatient.

Aaaaaah !

Il efface d'un geste rageur les trois derniers zéros de chaque nombre.

Ouche... ouche... ouche.

Il tend à nouveau la craie à France. Elle ne peut toujours pas répondre. Exaspéré, il efface un autre zéro, laissant les nombres 100.

Ouche!

France sourit. Elle s'approche et utilisant les deux zéros du chiffre du haut, elle dessine la figure d'un bonhomme. Le professeur est hors de lui.

RRRRRRR!

Photo : J.M. Birraux (Lyon)

Il efface le dessin, laissant seulement les nombres 1.

FRANCE

Soulagée.

Ah !

Elle montre aux spectateurs, en comptant sur ses doigts, qu'elle a trouvé la réponse. Fière, elle s'approche du tableau. Au moment où, sûre d'elle, elle commence à tracer le chiffre 2, le professeur éclate. Maugréant, il efface ce que France a écrit, écrit lui-même un 2, efface le tout et indique à France de retourner à sa place.

PROFESSEUR

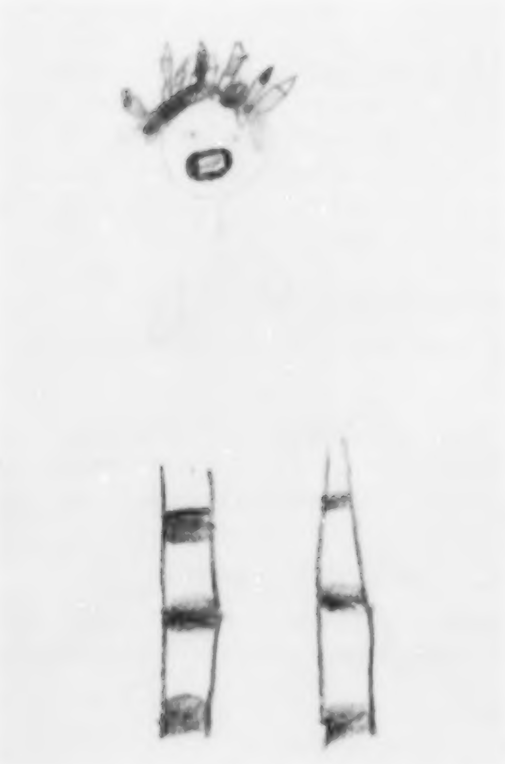
Pointant le pupitre de France.

Pffit !

France fait signe que non. Se tortillant sur place, elle fait comprendre qu'elle a besoin d'aller aux toilettes. Le professeur lui braque son cadran sous le nez. Ce n'est pas l'heure.

PONG, ONG, ONG, ONG, ONG !

Pointant à nouveau le pupitre, il ordonne à France d'aller s'asseoir. France s'exécute péniblement, les jambes serrées.



SCÈNE 6

Le professeur prend un premier carton à dessin sur le rebord du tableau et le regarde.

PROFESSEUR

Souriant.

Ah !

Il s'approche de Cassette et lui caresse la tête.

Cassette.

Il montre aux spectateurs le dessin d'un lapin souriant et tenant une carotte. Le dessin est signé « Cassette ». Il fait un gros B rouge sur le dessin.

B.

Il prend un deuxième carton. Souriant à nouveau, il montre le dessin aux spectateurs.

Pareil, pareil, pareil !

Il s'agit d'un dessin presque identique au premier, signé « Nathalie ».

Nathalie... B.

Il fait sur le dessin un B un peu plus petit que le précédent. Il prend un troisième carton. France, toute heureuse, indique aux spectateurs qu'il s'agit du sien.

PROFESSEUR

Grimaçant.

Hê !

Il s'approche de France tout en montrant aux spectateurs le dessin qui représente un lapin tenant dans ses pattes un harmonica.

FRANCE

Faisant mine de jouer de son petit harmonica.

Tra la la, la la, la la, la la.

PROFESSEUR

Fendant l'air avec son grand crayon rouge.

Tâ ! Tâ !

France se tait, déçue. Le professeur raye l'harmonica du dessin. Il donne à France un nouveau carton, lui indique de copier le dessin de Cassette et Nathalie. Puis, n'en pouvant plus d'attendre, il se penche sur le pupitre de France et, tenant la main de l'enfant, il achève lui-même le dessin.

De même... de même... de même... de même !

Photo : Paul-Émile Rioux

Il se redresse, sceptique, le dessin de France entre les mains.

Ouangne...

Il montre le dessin aux spectateurs. Le lapin tient une carotte mais il pleure.

PROFESSEUR

Dessinant, avec son crayon rouge, un large sourire au lapin et arborant lui-même un sourire excessif.

Hi... Hi... Hi !

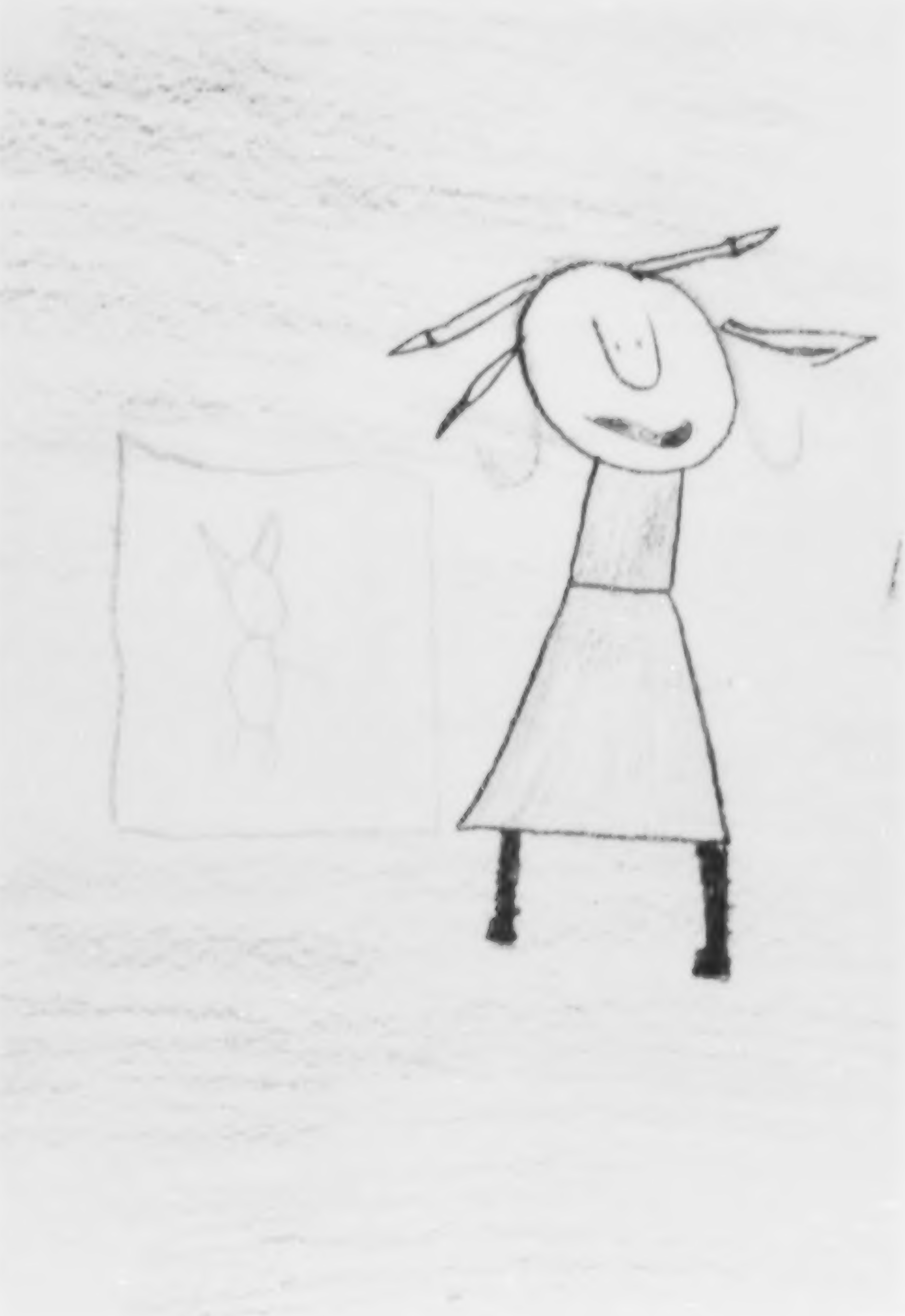
Il fait un tout petit B sur le dessin.

B.

FRANCE

Triste et montrant la petitesse du B.

Tout tit, tout tit, tout tit.



SCÈNE 7

Le professeur tend l'oreille, s'approche de son bureau et fait mine d'écouter à un interphone.

M'DAME

Mezieu. Moulez-mous m'nir à mon mureau, zi mous plaît.

PROFESSEUR

Avec une voix très douce.

Oui, m'dame. Je viens tout d'suite.

Il se tourne face aux enfants, prend un air menaçant et, articulant à l'excès...

Je m'en vais au bureau de la directrice. ALORS, on sort son livre de lecture et on LIT... EN SILENCE... JE NE VEUX PAS UN BRUIT !...PAS UN !

Il tremble de colère. Puis subitement, il se calme, s'approche de Cassette et reprend sa voix douce.

Cassette, tu es responsable de la classe.

Il dirige brusquement son regard vers France qui se cache aussitôt derrière son livre.

Mais n'oubliez pas surtout. PAS UN BRUIT !

Photo : Paul-Émile Rioux

Il sort avec sa démarche coutumière, mais en accéléré.

PFFROUM, poum, poum, poum, PFFROUM, poum, poum, poum.

FRANCE

Se moquant.

PAS UN BRUIT !

CASSETTE

Le professeur veut pas qu'on parle.

FRANCE

Toi, Cassette, j't'ai pas parlé. Mêle-toi de TES affaires !

CASSETTE

J'vais l'dire au professeur.

FRANCE

Se moquant.

« J'vais l'dire au professeur. » Tu es juste bon pour bavasser, toi. P'tit chouchou !

CASSETTE

Le professeur va l'savoir.

FRANCE

Ah ! Tu es fatigant !

Elle place son livre devant la figure de Cassette.

Tiens ! Lis tes A LE BE puis tais-toi !

Elle sort son harmonica et le montre aux spectateurs en souriant.

Maintenant, ça va être le cours de musique à bouche !

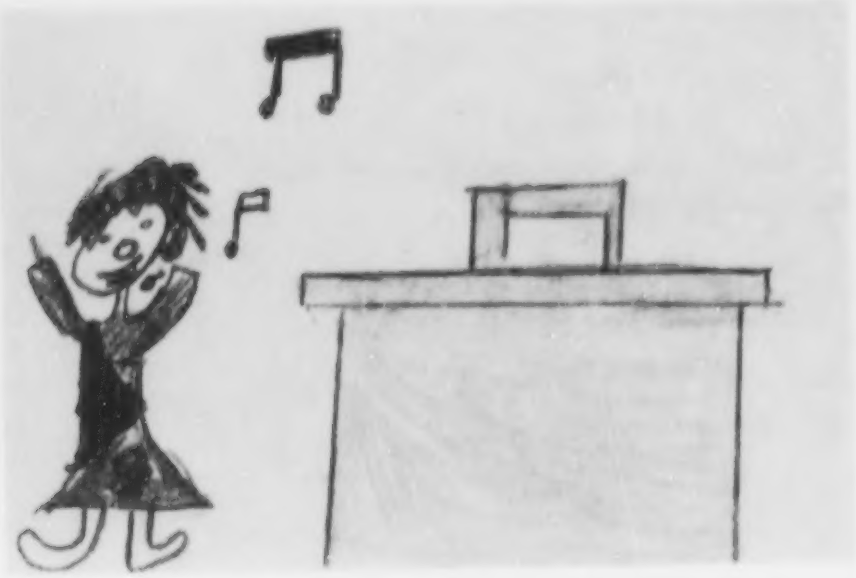
Elle se met à jouer en dansant et en incitant les spectateurs à l'accompagner en tapant dans leurs mains. Quand elle a terminé sa mélodie, elle montre le petit tableau à son cou et y inscrit un gros B à la craie.

B.

Aux spectateurs.

Encore une fois.

L'harmonica entre les lèvres, elle reprend la mélodie en tapant dans ses mains.



SCÈNE 8

Le professeur revient. France, toute à son jeu, continue sa mélodie.

PROFESSEUR

France.

Sans se retourner, France court vite se cacher derrière le bureau du professeur. Il la suit et frappe trois coups sur le bureau.

France.

Elle sort lentement la tête, les lèvres serrées.

Qu'est-ce que tu as dans la bouche?

FRANCE

Dans un mélange de mot et de musique.

Rien.

PROFESSEUR

Veux-tu rire de moi, France?

Elle fait signe que oui, puis se reprend aussitôt.

Donne-moi ça tout d'suite.

FRANCE

Crachant son petit instrument dans sa main et feignant la surprise.

Ah! Regardez ce que j'viens de trouver.

Le professeur, menaçant, tend la main. France se sauve un peu plus loin.

C'est un cadeau de mononcle Charley. Vous avez pas l'droit.

PROFESSEUR

Avec de grands gestes des bras.

Puis toi, tu as l'droit de revirer l'école à l'envers, je suppose !

FRANCE

Pointant les spectateurs.

J'voulais juste leur montrer.

PROFESSEUR

Parce que tu penses que tu es capable d'enseigner quelque chose, toi !

FRANCE

C'est vrai que j'sais jouer. Demandez-leur.

PROFESSEUR

Ah ! Pour savoir jouer, ça, tu sais jouer. Y a même juste ça que tu sais faire.

Il rejoint France et s'empare de l'harmonica.

Mais regarde-le bien ton harmonica, ma p'tite fille, parce que tu es pas à la veille de le revoir.

FRANCE

Vous avez pas l'droit.

PROFESSEUR

Fort et se pointant du doigt.

C'est MA classe et dans MA classe, j'ai l'droit de faire ce que JE veux.

Photo : Paul-Émile Rioux

Il se dirige vers France. Elle l'évite puis rapidement grimpe sur le bureau du professeur pour être à sa hauteur.

FRANCE

Sur le même ton que le professeur.

C'est MA musique à bouche et avec MA musique à bouche, j'ai l'droit de jouer où JE veux.

PROFESSEUR

Très énervé.

Tu peux jouer où TU veux mais pas dans MA classe.

En disant ces derniers mots, le professeur a lancé violemment l'harmonica dans la poubelle. Tenant France par le bras, il la reconduit fermement à sa place. Elle éclate en sanglots.

PROFESSEUR

Mal à l'aise et tentant de justifier son geste.

Une classe,... c'est pas un cirque, tu sais !

Les sanglots de France s'accentuent.

PROFESSEUR

Baissant le ton et moins sûr de lui.

On n'est pas ici pour s'amuser.

France pleure toujours davantage.

PROFESSEUR

Plus bas encore et incertain.

Est-ce que j'ai l'air d'un bouffon d'après toi ?

France lève lentement les yeux et le fixe. Comme pris en défaut, le professeur se regarde, regarde autour de lui. Il déclenche la sonnerie du cadran, heureux de pouvoir être « sauvé par la cloche ». Pendant qu'il se dirige vers son bureau, l'air perdu, comme un somnambule, France ramasse son sac et disparaît.

SCÈNE 9

Dans le silence qui suit, le professeur regarde autour de lui, incrédule.

PROFESSEUR

Comme pour lui-même.

Ça, c'est MA classe?

Il fait signe que non de la tête. Il s'approche de Cassette.

Ça, c'est MON meilleur élève?

Il fait signe que non de façon plus accentuée. Il baisse les yeux vers son « costume de prof ».

Ça, c'est MON armure.

Il approuve de la tête. Il prend une à une les pièces de son équipement et après les avoir nommées, les laisse tomber. Elles rebondissent au bout des élastiques qui les retiennent.

PROFESSEUR

Comme en se moquant de lui-même.

MA règle... MA cloche... MES sifflets...

Il enlève sa bandoulière et la dépose dans le tiroir de son bureau. Il jette un coup d'œil du côté de la poubelle. Il s'approche et fouille dans la poubelle. Il se relève, l'harmonica de France entre les doigts. Après s'être assuré qu'il n'est pas observé, il joue maladroitement quelques notes. L'harmonica n'est pas brisé. Son visage se détend. Il sourit puis redevient perplexe.

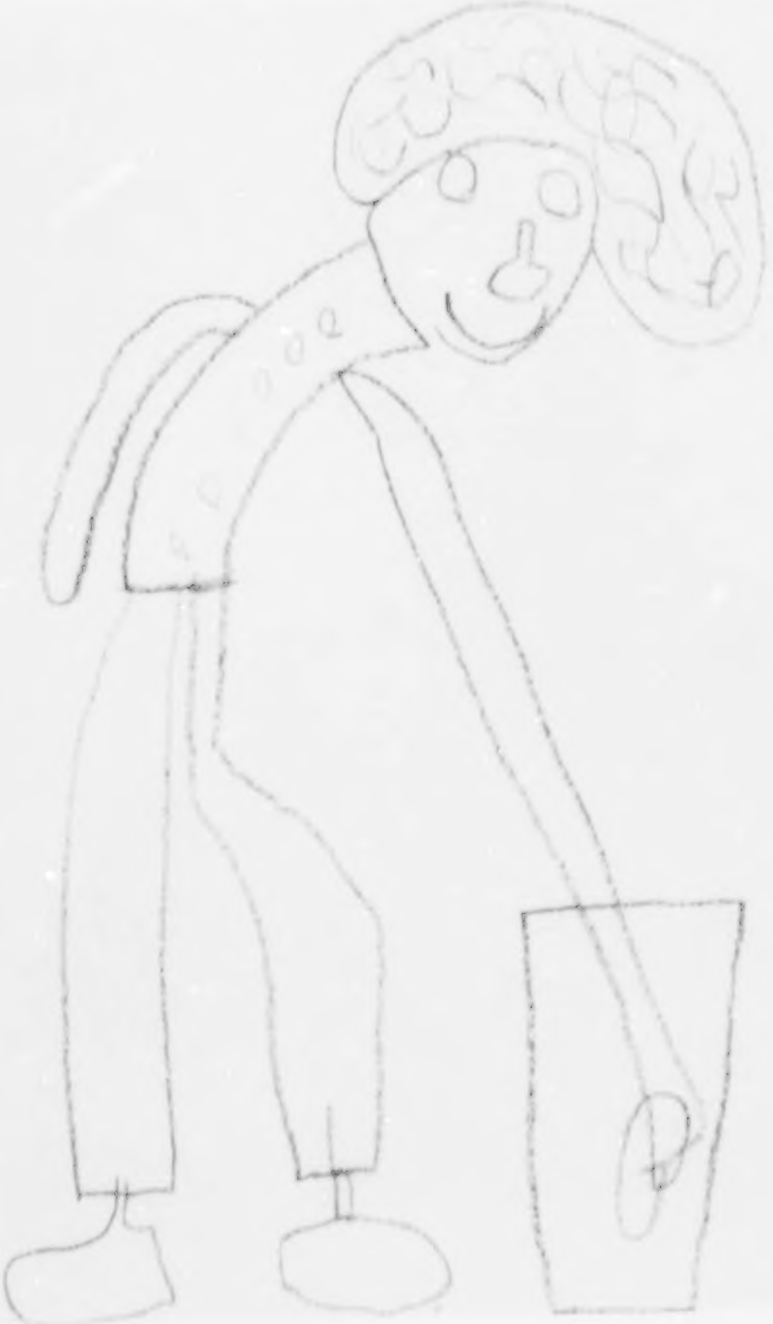


Photo : Paul-Émile Rioux

PROFESSEUR

S'adressant à l'harmonica.

France, il faut que tu me montres à jouer. Mais ce sera pas facile.

Il sort, l'harmonica à la main, le grand livre de lecture sous le bras.

SCÈNE 10

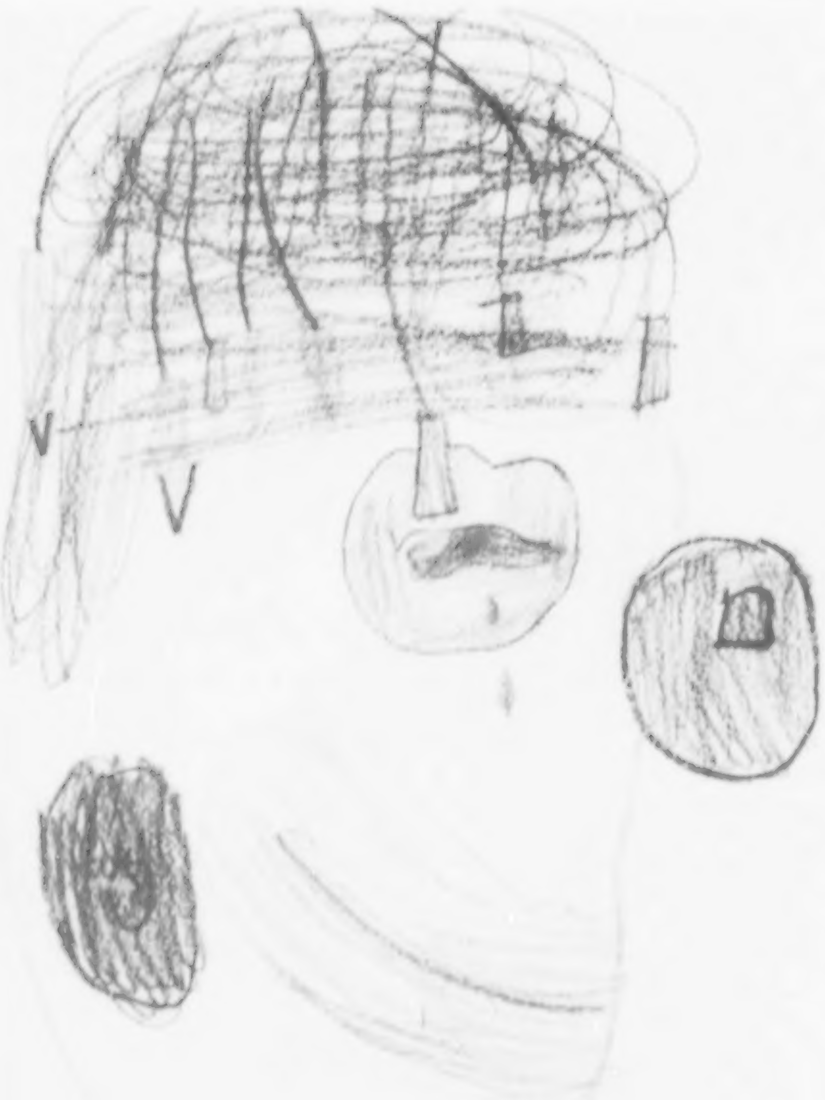
Le musicien attaque un air triste d'accordéon. France entre en scène, marchant sur les pupitres qui forment la rue tout autour de la classe.

FRANCE

Chantant

Y veulent que j'parle, y m'laissent jamais parler.
Y veulent qu'j'apprenne, y m'laissent jamais m'tromper.
Y veulent qu'j'écoute, y veulent pas m'écouter.
Y veulent que j'fasse des affaires compliquées.
Ch'pas comme Cassette ; lui, y est toujours premier
à l'école, à l'école.

C'pas compliqué, j'ai l'goût de jouer.
C'est c'qu'y a compris, au moins, mononcle Charley.
Lui, y a pas eu besoin d'me chicaner.
Y a pris son temps, y m'a laissée chercher.
Comment ça s'fait qu'y ont l'air d'être si pressés ?
Comment ça s'fait qu'y ont l'air d'être si pressés
à l'école, à l'école ?



SCÈNE 11

Cette scène se passe parallèlement en deux endroits : dans la maison de France et chez le professeur. France fait mine d'ouvrir la porte de sa maison avec une clé qu'elle a autour du cou.

FRANCE

Où est-ce que tu es Drodro ? Où est-ce que tu t'caches encore ?

Elle disparait.

Ah ! Tu es là toi !

Elle réapparait, un dromadaire de peluche entre les bras.

Tu es chanceux, toi, d'avoir quatre pattes puis une bosse ! Tu es sûr de jamais y aller, à l'école !

France soupire. Le professeur entre en scène en soupirant également. Il pénètre dans sa maison.

PROFESSEUR

Faisant comme si son épouse arrivait à ce moment et, l'embrassant.

Ça va, mon trésor?

France et le professeur, chacun de son côté, se mettent en tenue de nuit. Dans toutes les répliques qui suivent, France s'adresse à Drodro, le professeur à son épouse.

FRANCE

L'école, si tu veux savoir, c'est pas une place pour les enfants. Pas pour tous les enfants en tous cas.

PROFESSEUR

J'te dis que ça pas été un cadeau à l'école aujourd'hui!

FRANCE

Cassette, lui, il est bon. C'est correct. Mais moi puis toi Drodro, on n'est pas des enfants d'école.

PROFESSEUR

Y a tellement d'enfants dans la classe. Puis y en a pas deux pareils. Qu'est-ce que tu veux faire ???

FRANCE

On dirait que nous autres, c'est juste quand on n'est pas à l'école qu'on est bon. À l'école, on est juste bon pour se faire chicaner.

PROFESSEUR

C'est toujours la même affaire. J'me tanne, j'chicane...

Il fait sur place une séquence de sa démarche.

PFFROUM, poum, poum, poum... Puis là, j'finis par en accrocher quelques-uns. Toujours les mêmes !

FRANCE

Tu veux parler. C'est pas l'temps. Tu veux jouer d'la musique. C'est pas l'temps. Tu veux aller aux toilettes. C'est pas l'temps !

PROFESSEUR

Mais là, il est temps que j'fasse quelque chose. Me battre à cœur de jour avec des enfants, moi là, j'en peux plus.

FRANCE

J'comprends rien de ce qu'ils essaient de me montrer. Qu'est-ce que tu veux que j'fasse moi, avec des A LE BE puis des paquets de zéros. Quand j'compte des biscuits, j'sais compter. Puis j'suis capable de lire des vrais mots, des mots comme mononcle Charley, Drodro.

Elle embrasse son dromadaire.

PROFESSEUR

Faut que j'essaye de me mettre à leur place !

Il regarde l'harmonica de France qu'il tient dans ses mains.

FRANCE

On dirait qu'ils nous prennent pour des niaiseux, nous autres, les enfants. On dirait qu'ils pensent qu'on n'est pas capable de rien comprendre.

PROFESSEUR

Des fois, c'est surprenant ce qu'ils peuvent nous sortir.

Souriant et songeur.

Peut-être que si...

FRANCE

Des enfants, ça comprend... quand on leur donne la chance...

Elle fixe Drodro.

Sais-tu ce que ça m'tente de faire Drodro ? Ça m'tente de t'emmener à mon école. Pour que tu vois comment c'est.

PROFESSEUR

Trésor... J'suis content que tu sois là. Ça fait du bien de t'parler.

Il fait mine d'embrasser son épouse puis s'allonge et s'endort.

Photo: J.M. [illegible] (Lyon)

SCÈNE 12

FRANCE

Chantant à Drodro.

Demain, tu t'en viens avec moi.
Vois-tu,
j'aime mieux ça
quand t'es là.

Avec toi, j'suis habituée;
j'ai pas peur de parler
avec toi.

J'peux dormir tous les soirs
avec toi, dans le noir,
avec toi, dans le noir.

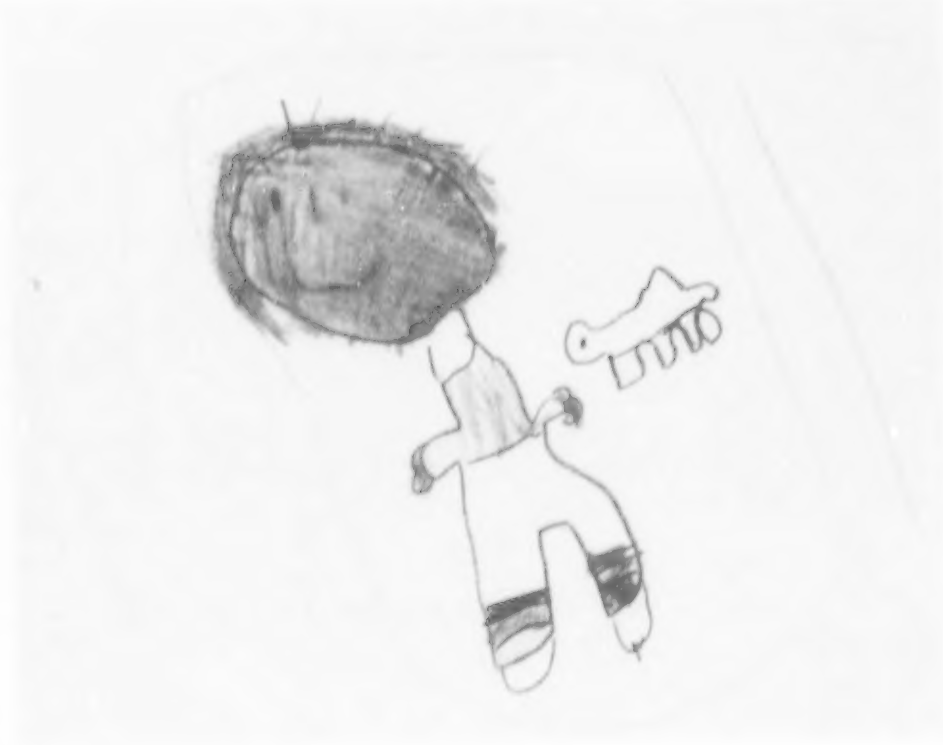
La lumière baisse. La musique s'arrête. L'enfant chante seule, de plus en plus ensommeillée, en cajolant son animal de peluche.

FRANCE

Sur l'air de «Fais dodo, Colas, mon p'tit frère...»

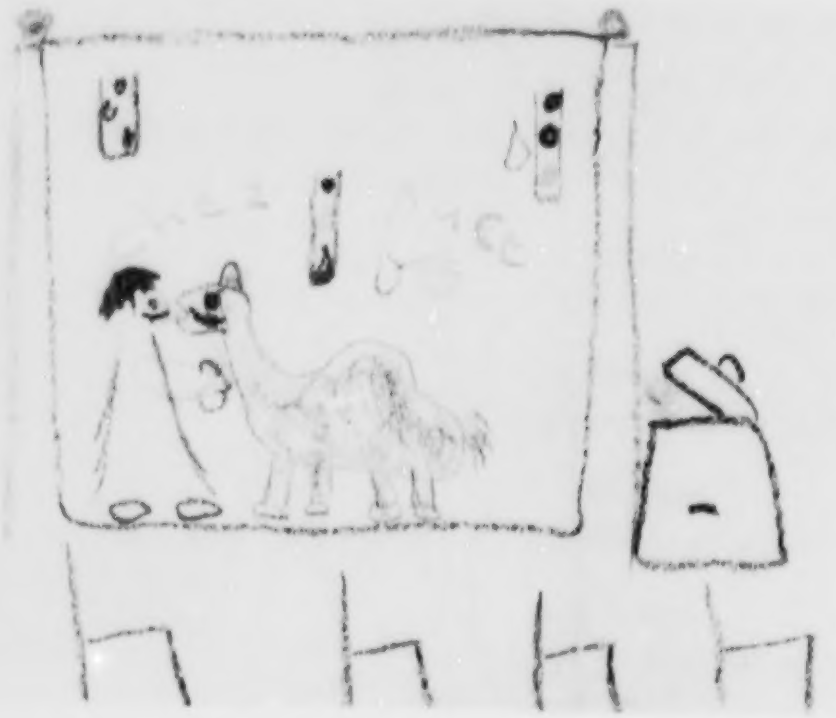
Fais dodo,
mon petit dromadaire.
Fais dodo.
À demain,
mon... Drodro.

Elle s'endort.



SCÈNE 13

France et le professeur se réveillent en sursaut. Chacun s'habille en vitesse. Le professeur embrasse son épouse et disparait. France quitte sa maison. Pour se rendre à l'école, elle doit passer devant un petit magasin près duquel est placée une poubelle. Magasin et poubelle sont représentés de façon à pouvoir être animés.



POUBELLE

Sur l'air de « Violette à bicyclette » en mimant ce qui est dit.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
On achète, on achète.
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
On achète et puis on jette !

France s'approche. La « main » de la poubelle attrape Drodro par le cou.

POUBELLE

Ah ! Ah ! Un chien qui veut me voler ma nourriture !

France réussit à dégager Drodro.

FRANCE

Non. Non. C'est pas un chien. C'est Drodro.

POUBELLE

Drodro ? C'est quoi ça ?

FRANCE

C'est un dromadaire. Et je l'emmène à l'école ce matin.

POUBELLE

À l'école. Ah !

Intéressée.

Tu n'aurais pas des sous par hasard dans ton sac? Pour t'acheter des crayons, une collation?

FRANCE

Mononcle Charley m'en donne toujours un p'tit peu.

POUBELLE

Ah! oui. C'est intéressant ça!

Elle siffle. Une autre « main », identique à celle de la poubelle, paraît.

POUBELLE

À l'autre main.

J'ai un client pour toi.

MAGASIN

S'emparant de Drodro.

Comme ça, tu as faim, toi!

France dégage à nouveau Drodro.

FRANCE

Bien non, voyons! On vient de déjeuner.

MAGASIN

Un chat, ç'a toujours faim!

FRANCE

C'est pas un chat ! C'est Drodro.

MAGASIN

Il a sûrement faim pareil. Regarde sa bosse si elle est p'tite !

FRANCE

Pas tant que ça !

MAGASIN

Impatient, puis à nouveau très enjôleur.

En tous cas... Regarde.

Les mains ondulent comme pour hypnotiser France. Elle suit leur mouvement, fascinée.

Regarde ce que je vais te montrer. Tu me diras ce que tu choisis.

Au centre, à droite, à gauche apparaissent toutes sortes de friandises.

FRANCE

Les yeux ronds.

As-tu vu ça Drodro !

Les deux mains se posent sur les épaules de France.

MAGASIN

Comme à l'oreille de France.

Combien tu as d'argent ?

FRANCE

Je l'sais pas. J'sais pas compter.

MAGASIN

Satisfait.

C'est pas grave. Tu peux me faire confiance. Tu vois les boules de couleur. C'est trois sous chacune, trois pour dix sous.

FRANCE

Visiblement, elle ne peut suivre.

Ah ! oui.

MAGASIN

Et pour ce qui est des gommes ballounes, c'est deux sous chacune, deux pour cinq sous. C'est pas cher, hein !

FRANCE

Pensive.

Je l'sais pas... Attends.

Elle s'éloigne du magasin et tente de compter sur ses doigts.

Une... C'est deux sous...

Elle abaisse deux doigts.

Deux... C'est...

Elle abaisse à nouveau deux doigts. Il reste le pouce.

Il me semble que ça fait juste quatre sous.

MAGASIN

D'une voix sèche.

Tu m'as dit que tu n'savais pas compter. Ça fait que, n'essaie pas !

FRANCE

Avec un geste de recul.

De toute façon, on en veut pas d'bonbons. C'est pas bon pour les dents. Ils l'ont dit à l'école.

MAGASIN

Crois-les pas ! À l'école, c'est tous des menteurs !

FRANCE

Comment ça s'fait d'abord, que la poubelle n'a plus de dents.

MAGASIN

Embêté.

Euh !... C'est parce que c'est une vieille poubelle.

POUBELLE

Fâchée.

J'suis pas une vieille poubelle, O.K. !

MAGASIN

Oui.

POUBELLE

Non.

MAGASIN

Oui.

FRANCE

C'est vous autres les menteurs. Viens-t-en, Drodro. On s'en va.

POUBELLE

Au magasin.

Laisse-la aller. C'est pas grave.

La main pointe les spectateurs.

C'est plein d'enfants ici. On finira bien par en attraper un.

POUBELLE

Reprenant comme au début.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
On achète, on achète.
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
On achète et puis on jette !

FRANCE

À Drodro.

Sais-tu ce que j'pense Drodro? J'pense qu'on est mieux d'apprendre à compter si on veut pas s'faire avoir par tous les voleurs!

SCÈNE 14

France continue son chemin vers l'école. Elle est « entraînée » par Drodro vers une borne-fontaine.

FRANCE

Tu as soif Drodro ? Tu veux de l'eau.

À ce dernier mot, elle sursaute.

De l'eau... Eh ! Pareil comme dans mon rêve Drodro. Pareil comme dans le rêve que j'ai fait la nuit passée.

Elle s'asseoit devant un écran sur lequel des ombres seront projetées au fur et à mesure de son récit.

Écoute bien Drodro. J'vais t'le conter. Tu vas voir. C'était drôle.

L'écran s'allume. On aperçoit le sol d'une planète.

J'ai rêvé que... j'allais sur une autre planète. Mais sais-tu comment j'y allais, Drodro ?

Elle fouille dans son sac et sort son grand livre de lecture.

J'y allais dans un livre... Bien oui ! Dans un grand livre qui volait... comme un oiseau. Puis moi, j'étais assise dedans.

Le livre devant elle, elle mime le vol.

Tout à coup, j'ai entendu quelqu'un qui pleurait.

Photo : Marcel De Munnynck (Louvain-la-Neuve)

On entend des pleurs derrière l'écran.

J'ai regardé autour de moi, puis j't'ai vu Drodro. C'était toi mais tu avais plus d'bosse. Puis tu pleurais. Ça fait que là, j't'ai demandé ce qui t'était arrivé. Tu m'as répondu.

DRODRO-SANS-BOSSE

Y a pas d'eau ici.

FRANCE

Puis tu as pleuré encore plus fort... J'savais plus quoi faire, moi. J'étais toute énervée. C'est là qu'un p'tit bonhomme est arrivé. Il avait pas d'tête, juste des lunettes. Une paire de lunettes... Deux paires de lunettes... Trois paires de lunettes.

Une à une, les lunettes apparaissent à l'écran.

Il faisait de drôles de bruits.

PAS-DE-TÊTE

PEDIGUEDIOUK... PEDIGUEDIOUK...

FRANCE

Il s'est approché du grand livre, en sautant.

Pas-de-tête fait de grands sauts très lents.

Puis il a lu.

PAS-DE-TÊTE

Par-dessus l'épaule de France.

Ouignon, ouignon, ouignon, ouignon.

FRANCE

Là, il s'est mis à rire. Fort. Puis il est reparti, en riant comme un fou.

PAS-DE-TÊTE

Disparaissant.

Ouah ! ah ! ah ! ah ! Ouah ! ah ! ah ! ah !

FRANCE

J'ai regardé dans le livre. Et j'ai compris pourquoi il riait. C'était plein d'O dans le livre, Drodro. Tu pouvais boire. C'était plein d'O.

France tourne le livre de façon à ce que les spectateurs voient les lignes de O.

Ça fait que là, tu as bu tous les O qu'il y avait dans le livre.

Elle fait boire le dromadaire.

Et ta bosse est redevenue comme avant.

L'écran s'éteint.

FRANCE

À Drodro.

Une chance que j'connaissais le O dans mon rêve, hein! Drodro. Te verrais-tu pas de bosse!... Aïe! Vite Drodro. Faut qu'on s'dépêche, sinon on va être en retard à l'école.

Elle part en vitesse.

SCÈNE 15

France arrive devant un bel arbre, près duquel se trouve un panneau de signalisation indiquant un arrêt.

VERT-GRIS

D'une voix éteinte.

Arrêtez.

FRANCE

À Drodro et regardant le panneau.

Comment ça s'fait que tu sais qu'il faut arrêter?

VERT-GRIS

Arrêtez.

FRANCE

Cherchant autour.

Qui parle?

Au panneau.

C'est toi?

VERT-GRIS

C'est moi. Ici. Derrière vous.

L'arbre toussote. Son feuillage bouge, des feuilles tombent. France se retourne.

C'est moi, l'arbre.

Il tousse encore.

J'étouffe. J'vais mourir.

Il tousse de plus en plus.

FRANCE

Incrédule et rieuse.

Ça s'peut pas. Tu es tout vert !

VERT-GRIS

Ça, ça veut rien dire. En dedans, j'suis tout gris, à force de respirer du gaz puis d'la fumée.

Il tousse. France regarde autour.

FRANCE

Il me semble qu'y en a pas tant que ça.

VERT-GRIS

Moi, j'vois plus et j'suis presque sourd. Mais toi, écoute et tu vas les entendre. Ça n'arrête jamais. Jour et nuit. Ils sont en train de tout empoisonner.

Des bruits de motos, d'autos, d'avions se font entendre. France mime les bruits entendus.

FRANCE

J'les entends maintenant.

VERT-GRIS

Ma sève est toute noire. Elle a un goût d'asphalte. J'peux plus me nourrir. J'vais mourir.

L'arbre s'est tout recroquevillé.

FRANCE

Triste.

J'veux pas que tu meures.

VERT-GRIS

Il est trop tard pour moi. Tu peux pas empêcher ça.

Il tousse.

Mais il y a quand même une chose que tu peux faire.

FRANCE

Reprenant espoir.

Dis-le. J'vais l'faire tout d'suite.

VERT-GRIS

J'voudrais que tu écrives mon histoire. Pour que tout l'monde sache ce qui m'est arrivé.

FRANCE

Déçue.

Écrire... J'peux pas... J'sais pas écrire.

Photo : Paul-Émile Rioux

VERT-GRIS

Il faut que tu l'fasses. Si personne le fait, ils vont continuer à tout détruire... Tu vois, j'suis tout seul ici. Eh bien, avant, c'était une forêt.

FRANCE

L'interrompant, tout en fouillant dans son sac.

Attends... attends... J'sais pas écrire mais j'sais dessiner. J'vais la dessiner, ton histoire.

Elle sort un grand carton et, assise au pied de l'arbre, fait mine de dessiner.

VERT-GRIS

C'était une forêt remplie d'oiseaux... de toutes les couleurs.

Des oiseaux apparaissent sur l'arbre.

FRANCE

Se hâtant de tout dessiner.

Des oiseaux...

VERT-GRIS

Et moi, j'étais plein de fruits.

Toutes sortes de fruits apparaissent.

FRANCE

Des fruits...

L'arbre tousse.

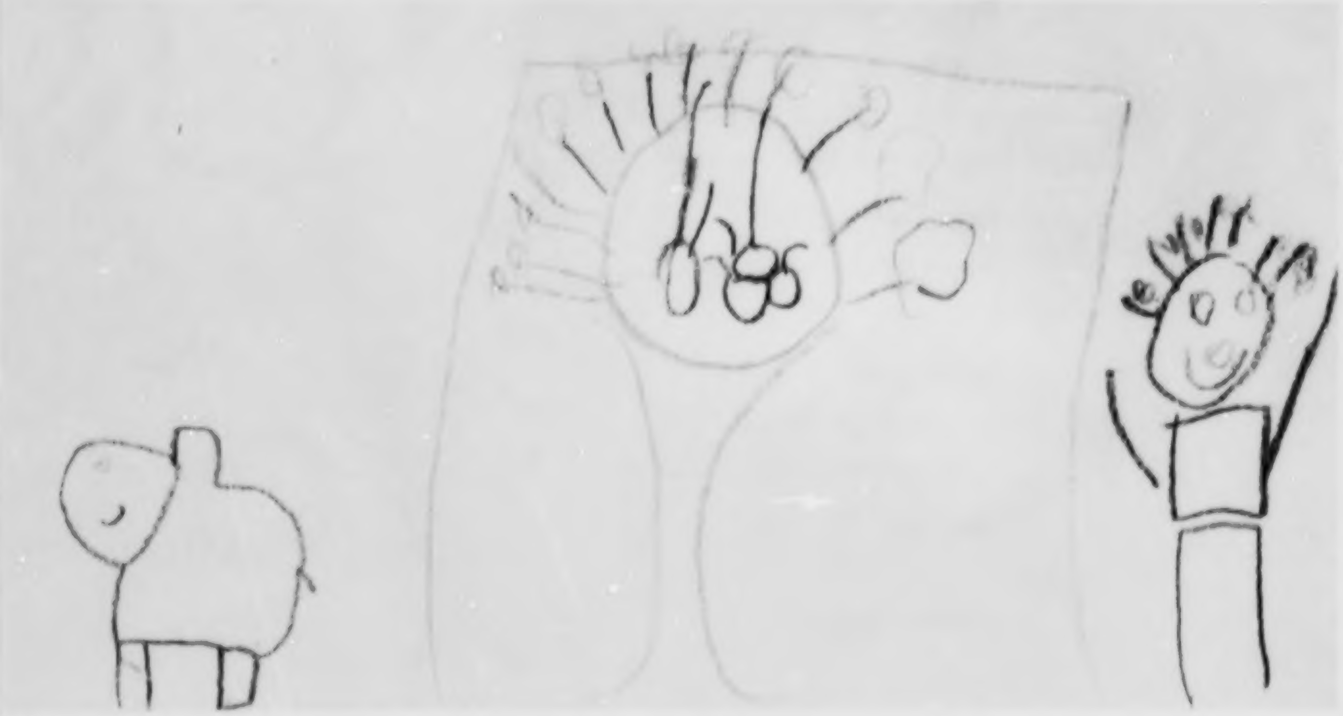
VERT-GRIS

Il faut que j'arrête. J'suis trop fatigué. On continuera demain.

FRANCE

Se relevant d'un bond.

J'm'en vais à l'école. J'vais l'apprendre, à écrire. Tu vas voir. Quand j'veux, ça va vite !



VERT-GRIS

À demain... et merci.

FRANCE

Je reviens demain.

Elle fait quelques pas puis se retourne.

Attends-moi.

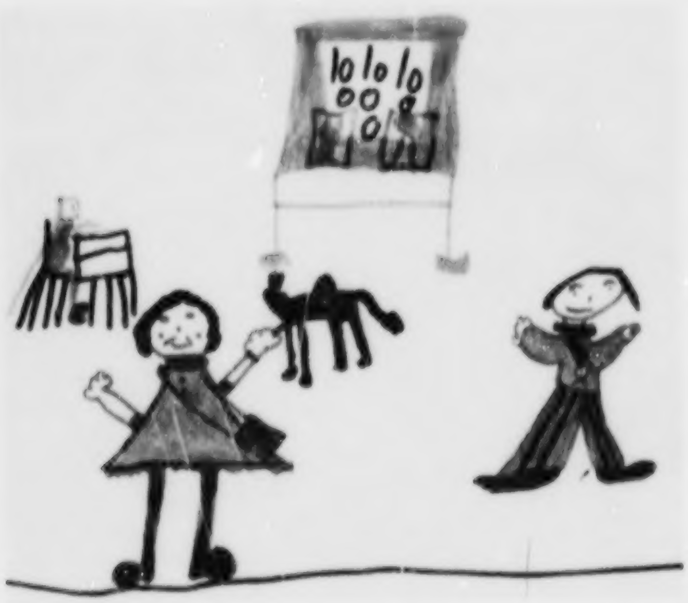
SCÈNE 16

France arrive près de la clôture de l'école. Le professeur entre en classe, place Cassette sans faire prendre les rangs et souriant, invite France à entrer. Elle est tout étonnée et s'asseoit, perplexe.

CASSETTE

Apercevant Drodro.

Monsieur, regardez, regardez ce que France a apporté. France, le p'tit bébé, France, le p'tit bébé !



PROFESSEUR

Cassette. Veux-tu t'occuper de tes affaires, s'il vous plaît.

CASSETTE

Oui, mais monsieur, on n'est pas supposé...

PROFESSEUR

Sur un ton un peu plus sec.

Cassette.

CASSETTE

Résigné.

O.K. d'abord.

Le professeur s'approche de France et prend Drodro.

PROFESSEUR

À Drodro, avec douceur.

Qu'est-ce que tu viens faire ici, frisé. Tu as perdu ton chemin ?

FRANCE

Mal à l'aise.

C'est parce que... J'ai pensé que...

PROFESSEUR

MA classe...

Il s'interrompt et sourit.

TA classe...

Après un silence.

NOTRE classe, c'est pas tellement la place pour un dromadaire, tu penses pas ? S'il fallait que tous les enfants amènent leur ami, tu t'imagines un p'tit peu... On est déjà assez tassé d'même.

FRANCE

Il prend pas d'place. J'vais le laisser ici, sur le coin de mon pupitre. Il dérangera personne.

PROFESSEUR

J'suis sûr qu'il serait encore mieux sur mon bureau.

France suit le professeur qui fait galoper Drodro jusqu'à son bureau. Il le place face aux spectateurs.

Regarde. Comme ça, il est pas loin d'toi, tout l'monde le voit, puis lui, il voit tout l'monde. Ça te va ?

France fait signe que oui et, heureuse, retourne à son pupitre. Le professeur s'éloigne de son bureau avec sa démarche caractéristique.

PROFESSEUR

PFFROUM, poum, poum, poum.

Il s'arrête aussitôt, regarde France, sourit puis repart sur le même rythme, mais cette fois tout en douceur.

TRA, la la la, TRA, la la la.

Pour commencer le cours, machinalement, le professeur siffle.

Pffit !

Il s'interrompt, rieur, puis continue en sifflotant l'air que France jouait au début à l'harmonica. France sourit.

Bon... Pour commencer ce matin, on va aller à la chasse.

France a une expression de crainte en regardant Drodro. Le professeur la rassure.

À la chasse au son « CH ».

France sourit.

Vous pensez à plusieurs mots qui contiennent le son « CH ». Vous en choisissez un et celui-là, vous l'écrivez. C'est facile, hein !

Plus bas, à France, et en montrant Drodro.

Il faut pas qu'il soit venu ici pour rien. Montre-lui ce que tu es capable de faire. Trouve un mot avec un « CH », spécialement pour lui.

FRANCE

Avec un « CH »... Chameau ?... Mais c'est pas un chameau.

PROFESSEUR

Je l'sais que c'est pas un chameau, mais j'suis certain que tu peux quand même trouver un mot juste pour lui... Un mot qui lui fasse plaisir.

Il sort l'harmonica de sa poche et le rend à France qui, tout heureuse, s'en empare vivement.

FRANCE

Moi aussi, j'ai un cadeau.

Elle sort de son sac le dessin de l'arbre et le remet au professeur.

PROFESSEUR

Surpris.

Pour moi ?... C'est beau France. C'est très beau.

Ému, il ne sait plus trop que faire. Il prend son crayon rouge et s'apprête à mettre un B sur le dessin. Il se ravise.

Tu aimerais ça nous parler de ton dessin tout à l'heure ?

France fait signe que oui.

C'est parfait. On fera ça dès qu'on sera revenu de notre chasse aux mots.

Il dépose le dessin à la vue des spectateurs puis s'éloigne.

SCÈNE 17

FRANCE

Se concentrant.

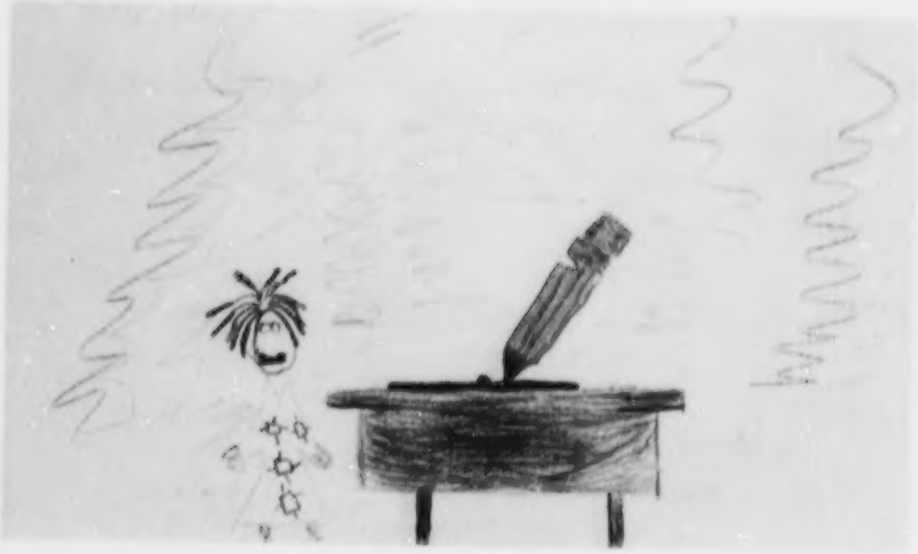
CH... CH...

Une marionnette-crayon apparaît au-dessus du bureau du professeur.

TI-MINE

Allo, France.

France sursaute, regarde en direction de la voix et s'approche.



FRANCE

Tu es qui, toi ?

TI-MINE

Moi, j'suis un p'tit crayon, voyons. Ils m'ont jeté parce qu'ils pensaient que j'étais plus bon. Mais j'suis encore capable d'écrire, tu sais. J'm'appelle Ti-Mine.

FRANCE

Tu sais écrire, toi ?

TI-MINE

Bien sûr que j'sais écrire. Pourquoi tu penses que j'suis rendu aussi p'tit.

Se plaçant à l'horizontale, comme dans un aiguisoir.

Aiguise... ROU, ROU, ROU, ROU

Écrivant sur le bureau.

Écris.

À l'envers.

Efface... CH, CH, CH, CH.

Écrivant à nouveau.

Écris.

Faisant mine de trébucher.

Casse la mine... COURRR !

À l'horizontale à nouveau.

Aiguise encore... ROU, ROU, ROU, ROU... Un crayon finit par apprendre !

FRANCE

Comme ça, tu serais capable de m'aider à écrire mon mot ?

TI-MINE

Quel mot ?

FRANCE

Le mot que l'professeur a demandé. Il faut qu'il y ait un CH dedans et que ce soit un mot qui fasse plaisir à Drodro.

TI-MINE

Moi, j'peux t'aider à l'écrire mais c'est à toi de le trouver.

FRANCE

Oui mais j'm'appelle pas Cassette, moi. J'en connais pas autant que lui, des mots.

TI-MINE

Bien oui, tu en connais. Regarde autour de toi.

Pointant vers les spectateurs.

C'est plein.

FRANCE

S'étirant le cou pour mieux voir.

Où ça ?

TI-MINE

Allume tes lumières. Là, juste devant toi.

France se place derrière le crayon pour voir ce qu'il vise.

J'vais te montrer des choses et tu vas décider si c'est l'mot que tu veux écrire. Tu es prête... Attention... On commence.

Le crayon pointe dans diverses directions. À chaque occasion, France va parmi les enfants et touche l'objet désigné. Elle refuse d'écrire ces mots.

FRANCE

Cheveux... Non... Chandail... Non, pas ça... Bouche... Non, pas ça...

TI-MINE

Se laissant tomber sur le bureau.

CH'est trop diffiCHile. CHe CHoue plus !... BOING !

FRANCE

Fais pas l'fou. C'est important que j'en trouve un.

Elle regarde Drodro. Son visage s'illumine.

Je l'ai. Je l'ai Ti-Mine. Viens, j'vais t'le dire. Mais il faut pas que j'le dise fort, pour pas que Drodro m'entende.

TI-MINE

Tout bas.

Dis-le-moi « dans mon efface » !

France se penche et murmure.

TI-MINE

Sursautant et riant.

Aie ! Tu m'chatouilles... Chatouille, c'est un beau mot ça.

France fait signe que non. Elle murmure à nouveau le mot au crayon.

TI-MINE

Surpris.

Hum ! Tu es certaine que c'est bon ?

FRANCE

Bien oui.

TI-MINE

C'est drôle. Il me semble que c'est un mot que j'ai jamais écrit. Pourtant, j'en ai écrit des mots... Ça fait rien. J'vais l'écrire comme j'pense. Si on s'trompe, on s'trompera... puis on recommencera. L'école, c'est fait pour apprendre. Vas-y. Prends-moi par la main.

France dépose son cahier sur le bureau et empoigne fortement le crayon entre ses deux bras. Elle l'écrase littéralement sur le bureau.

TI-MINE

Pas si fort, tu m'étouffes. Tu seras jamais capable de bien écrire si tu me sers fort de même. Détends-toi un peu...

France fait comme si elle devenait molle comme du chiffon.

C'est ça... Maintenant, vas-y !

Elle saisit le crayon et l'écrase à nouveau.

TI-MINE

PAS SI FORT ! Tu vas casser ma mine puis tu vas faire des trous dans Blanche.

FRANCE

Blanche ?

TI-MINE

Bien oui. C'est juste une p'tite feuille, elle. Elle est fragile. Si tu veux que Blanche puisse transporter tes mots, il faut pas qu'ils soient pesants d'même. Vas-y dou-ce-ment. Comme si tu lui faisais une caresse...

France caresse le crayon et écrit doucement, en s'appliquant.

Doucement... doucement...

Transporté.

Ouuui... OUUUUI...

Photo : Paul-Émile Rioux

France se relève.

Il est beau ton mot, France. J'ai l'impression que Drodro va être content.

SCÈNE 18

France reprend son cahier et regarde son mot en souriant. Ti-Mine disparaît.

PROFESSEUR

S'approchant.

Tu as déjà fini France ?

FRANCE

Oui. Puis j'ai trouvé un beau mot pour Drodro.

Elle tend fièrement son cahier. Le professeur lit en silence. Ses yeux s'agrandissent ; il est perplexe. Reprenant son sourire, il remet le cahier à l'enfant.

PROFESSEUR

C'est toi-même qui vas le lire à la classe.

FRANCE

Moi !

PROFESSEUR

Après tout, c'est TON mot, c'est toi qui l'as trouvé.

France prend une grande respiration. Elle fixe Drodro. Le professeur se rend près de Cassette.

PROFESSEUR

Écoute bien Cassette.

FRANCE

Écoute bien Drodro... Mon mot, c'est...

Après un silence.

CH'T'AIME.

CASSETTE

Hein ! Ch't'aime. C'est même pas un mot. Y a même pas de CH là-dedans. Ça s'écrit : jE t'aimE, jE t'aimE.

France a l'air très déçue.

PROFESSEUR

Après un moment d'hésitation.

Tu as raison Cassette... Mais j'pense que France a pas tout à fait tort non plus.

France sourit.

Écoute Cassette. Quand quelqu'un te dit : « CH't'aime, qu'est-ce que tu entends ? »

Cassette ne répond pas.

PROFESSEUR

Qu'est-ce que tu entends Cassette quand tes amis te disent : « CH't'aime » ?

Cassette se met à pleurer.

PROFESSEUR

Étonné.

Bien voyons, Cassette. Pourquoi tu pleures ? Y a pas d'raison d'pleurer.

CASSETTE

Y a personne qui m'aime dans la classe !

Photo : Paul-Émile Rioux

PROFESSEUR

Se penchant vers Cassette.

Pauvre Cassette ! J'suis certain qu'y en a qui demanderaient pas mieux que de t'le dire « Ch't'aime », mais... tu leur donnes pas la chance. Tu parles tout l'temps, puis c'est toujours pour dire des choses désagréables.

À France, moqueur.

Ça m'fait penser à moi, y a pas bien longtemps.

À Cassette.

Écoute, Cassette. Et tu vas voir que l'monde en a des choses à t'apprendre. Écoute.

SCÈNE 19

Photo : J.M. Birraux (Lyon)

PROFESSEUR

Chantant à Cassette.

Ch't'aime,
m'entends-tu,
ch't'aime
mais y faut pas trop m'en demander.

Ch't'aime,
c'est sûr que ch't'aime
mais j'ai bien du monde
à aimer.

Tous les enfants sont différents.
Y en a des « vite », y en a des lents.
Y a les tranquilles, y a les « tannants ».
Moi, faut qu'j'aime
tout ça en même temps !

Le professeur s'asseoit au pupitre de France.

FRANCE

Chantant au professeur.

Ch't'aime,
moi aussi,
ch't'aime
parce que j'vois qu't'essayes de changer.
Ch't'aime,
c'est vrai que ch't'aime,
même si longtemps
j't'ai pas aimé.

Pour se connaître, ça prend du temps.
J'suis tellement p'tite, t'es tellement grand.

Le professeur se lève.

Mais une fois qu'on sait qui on est,
c'est bien plus facile
de s'parler.

PROFESSEUR, FRANCE

Ch't'aime,
c'est bien simple,
ch't'aime.
On est peut-être trop compliqué.
Ch't'aime,
c't'un beau mot, ch't'aime.
C'est beau à dire,
c'est beau à écouter.

Faudrait qu'on s'le dise plus souvent.

PROFESSEUR

À France.

Ch't'aime.

FRANCE

Au professeur.

Ch't'aime.

PROFESSEUR, FRANCE

C'est pas dans les livres qu'on apprend :
Ch't'aime.

Pourtant du premier au dernier,
tout l'monde a besoin
d'être aimé.
Tout l'monde a besoin
d'être aimé.

France et le professeur disparaissent derrière l'écran qui s'allume. En ombres, le professeur face à France, lui donne une petite tape affectueuse sur la tête. France, l'obligeant à se pencher, lui remet la pareille. Tous deux rient. La musique s'arrête. L'écran s'éteint.

Cahier d'exploration

L'équipe de création au travail. De gauche à droite : Monique Rioux, France Mercille, André Laliberté du Théâtre de l'Œil, Gilles Gauthier, Daniel Meilleur. Photo : Michel Brais

On n'est pas des enfants d'école

Équipe de création : Gilles Gauthier
Daniel Meilleur
France Mercille
Monique Rioux
Texte : Gilles Gauthier
Musique : Emmanuel Charpentier
Mise en scène et animation : Monique Rioux
Marionnettes et décors : Théâtre de l'Œil
Accessoires et perruques : Théâtre de la Marmaille
Costumes : Alain Croteau
Comédiens : Daniel Meilleur
France Mercille

Petite histoire du spectacle

Mai 1979 :
- Création au Théâtre des Voyagements à Montréal.
- Internationales Kinder und Jugendtheatertreffen de Berlin (RFA).

Juin 1979 : Rencontres Internationales de Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse à Lyon.

Novembre 1979 :
- Festival de Théâtre pour enfants de Bruxelles.
- Atelier Théâtral de Louvain-la-Neuve.

Décembre 1979 : Théâtre Fred-Barry de Montréal.

1980 : 3^e^ Festival International de Théâtre pour enfants de Vancouver.

1980 : 7^e^ Festival québécois de Théâtre pour enfants à Montréal.

1982 : Tournée dans onze villages Inuït du Québec Arctique.

1980–1982 : Tournées dans le milieu scolaire du Québec, de l'Ontario et de la Colombie-Britannique.

1983 : Reprise de la version anglaise par le Persephone Theatre de Saskatoon.

Plus de 350 représentations de la pièce ont été données à ce jour.

Traductions

Une version anglaise de la pièce a été faite par Jack Zipes en collaboration avec Christophe Hopper et Gilles Gauthier. Elle a été présentée en 1980 au 3^e^ Festival International de Théâtre pour enfants de Vancouver par le Théâtre de la Marmaille de même que dans le milieu anglophone du Québec.

Une version allemande de la pièce a également été faite en 1982 par Ragna Jeckle et Karl Heinz Scherfling de la Verlag Autorenagentur de Francfort.

Remerciements

On n'est pas des enfants d'école a été sélectionnée en 1979 par le Centre d'essai des auteurs dramatiques.

La préparation et la mise au point de cette publication ont été rendues possibles grâce aux ressources mises à la disposition de Gilles Gauthier par le Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de l'Université de Montréal. L'auteur remercie tout particulièrement Nicole Gaboury pour sa contribution à ce travail.

Le Théâtre de la Marmaille est subventionné pour son fonctionnement par le ministère des Affaires culturelles du Québec et par le Conseil des Arts du Canada. Il a reçu une aide spéciale, pour les tournées de ce spectacle, du ministère des Affaires extérieures du Canada, de l'Office des tournées du Conseil des Arts du Canada et du ministère des Affaires culturelles du Québec.

L'apprentissage de la création

par Gilles GAUTHIER

De plus en plus de gens admettent aujourd'hui que c'est à travers des expériences personnelles et pratiques que l'on apprend le plus, que « c'est en forgeant... ». Par rapport à certains domaines cependant, comme celui de la création artistique, les mythes ont la vie dure et l'œuvre achevée apparaît encore, pour plusieurs, comme née en un jour de l'« inspiration » d'une personne exceptionnelle. Les artistes ont d'ailleurs longtemps alimenté ce mythe et maintenu le fossé entre eux et le grand public.

J'ai voulu, dans les pages qui suivent, raconter la petite histoire d'un spectacle que public et critiques ont apprécié et que je considère, pour ma part, comme une étape importante dans ma vie. *On n'est pas des enfants d'école* a été pour moi à la source de nombreux apprentissages. C'est une création qui m'a permis de développer et de mieux intégrer un grand nombre d'idées, d'émotions, de désirs personnels qui, jusque-là, avaient du mal à s'exprimer et à coexister en harmonie. Elle m'a permis de partager, au sein d'un groupe ayant une expérience beaucoup plus importante que la mienne en théâtre pour enfants, travail, angoisses, joies, responsabilités tout en demeurant moi-même et fidèle à mes propres valeurs. Avant cette expérience, j'avais l'impression qu'il était possible de parler à la fois à des enfants et à des adultes, d'ici comme d'ailleurs, et d'être entendu. Je croyais qu'il était possible de parler de façon simple et directe tout en étant créateur. J'étais convaincu qu'il était possible et souhaitable de réconcilier au théâtre (comme dans la vie) le réel et l'imaginaire, la raison et l'émotion, la parole et les autres langages. Maintenant, je sais que c'est possible, pour l'avoir un peu vécu.

Au commencement

Pour son neuvième spectacle, la troupe du Théâtre de la Marmaille avait décidé de s'adresser pour la première fois aux jeunes de 5 à 8 ans spécifiquement. Le spectacle prévu devait traiter du thème de l'école et pouvoir se jouer dans une vraie classe pour toucher d'encore plus près le public visé. Ce devait être un spectacle intime, à deux comédiens, et à petit déploiement (et budget !). Il y serait question des modes d'apprentissage des enfants, des relations enseignant-enseignés.

Les gens de la Marmaille ayant travaillé, pour leurs deux productions précédentes, selon un processus de création collective, avaient décidé d'avoir recours, cette fois, à un auteur qui serait responsable, au sein de l'équipe, de l'écriture du texte. On espérait sauver ainsi temps et argent... Compte tenu du thème choisi, Monique Rioux eut alors l'idée de faire appel à une connaissance de longue date, auteur « d'occasion », professeur dans un programme de perfectionnement en français des maîtres du primaire et dont les quatre enfants fréquentaient une école « alternative ». Vers septembre 1978, je décrochais donc mon premier contrat d'auteur dramatique pour enfants.

Les premiers pas

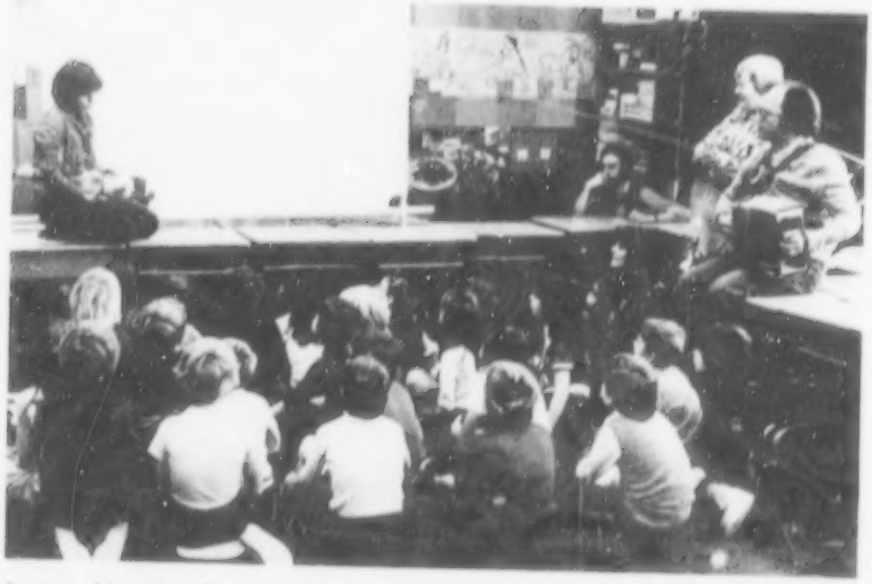
Le processus d'écriture que la troupe avait décidé d'utiliser allait m'aider grandement dans l'apprentissage de mon nouveau métier de « dramaturge ». Je n'avais pas à tout pondre d'un seul coup, en une nuit d'illumination. Le texte serait plutôt créé par étapes, la première consistant en la préparation d'un canevas à présenter aux autres membres de l'équipe, à quelques semaines de là. Je me rappelle encore très bien cette première rencontre autour de la petite table chez France Mercille. Avec appréhension, je présentai un canevas dont les grandes lignes étaient les suivantes : « France, une enfant de 6-7 ans, éprouve d'importantes difficultés au cours d'un exposé obligatoire qu'elle doit faire en classe. Cet incident, joint à un malheur qui affecte directement l'enfant par la suite (la mort de son chien ?), amène son professeur à changer peu à peu son attitude et à prendre conscience de la nécessité de greffer son enseignement au vécu des enfants de sa classe ». La structure de base du spectacle futur était déjà visible. Cependant, le « déjà vieux » professeur que j'étais prenait, de toute évidence, le pas sur l'auteur dramatique en formation. J'avais, dès ce moment, une volonté très arrêtée de parler, dans la pièce, à la fois aux enseignants et aux enfants. Les autres membres de l'équipe eurent tôt fait de me faire comprendre que si cette volonté était légitime, il fallait, dans une pièce pour enfants, parler aux enfants d'abord... et ne pas négliger le théâtre !

De l'improvisation à la première expérimentation

C'est à travers les séances d'improvisation faites par Daniel et France à partir du canevas de départ et dirigées par Monique que j'ai peu à peu compris véritablement le sens du mot « théâtre » et l'importance du travail d'équipe. Jamais je ne serais arrivé, seul, à autant de trouvailles sur le thème choisi ; jamais je ne serais arrivé à saisir de façon aussi claire le rôle primordial du corps, du geste, du non-verbal dans le langage théâtral. Des improvisations, je retenais les idées, les paroles, les gestes les plus intéressants et, du même coup, ma tâche se précisait. Choisir et/ou inventer les traductions les plus efficaces d'une idée, d'une émotion, développer ces formes, les intégrer dans une structure dramatique cohérente : tel était mon rôle. C'est ce rôle que j'essayai de tenir dans un premier texte préparé en vue d'une expérimentation dans une classe. Ce texte ne couvrait pas l'ensemble de la structure dramatique déjà établie mais la première partie seulement. Nous désirions voir quelle suite les élèves allaient donner à l'action présentée. Le texte s'arrêtait alors au moment où France, déçue par son échec en classe, décide d'y ramener son confident de peluche.

France Mercille (France), Daniel Meilleur (le professeur). Photo : Michel Brais

Les photos ci-contre témoignent de cette première expérimentation. Comme on peut le voir, les principaux personnages de la version finale sont déjà présents. France, le professeur, Cassette, mononcle Charley, le confident de peluche (futur Drodro) sont nés. Déjà l'action se déroule de l'école à la maison puis de la maison à l'école. Déjà ont été créés, par André Laliberté et le Théâtre de l'Œil, écran d'ombres et silhouettes.



France Mercille (France) André Laliberté, Emmanuel Charpentier (mononcle Charles) Photo : Michel Brais.

Interrogés, les enfants de la classe de même que l'enseignante apprécient ce qu'ils ont vu. On décide donc de conserver par la suite les mêmes éléments. Un problème se dégage cependant. Cassette, à notre grand désarroi, vole la vedette ! Même représenté par un simple dessin, il accroche plus les enfants, avec sa voix de magnétophone, que France. Le parfait « enfant d'école » qui sait toutes les bonnes réponses demeure celui auquel les élèves souhaitent ressembler. Il nous faudra, sur ce point, réajuster notre tir.

La seconde expérimentation

Cassette n'est pas facilement recyclable. L'idée du personnage-magnétophone est jugée bonne et à conserver. Les marionnettistes du Théâtre de l'Œil sont déjà, à ce moment, très avancés dans la fabrication du Cassette final qui sera encore plus séduisant. La solution se trouve donc du côté de France. S'il est difficile d'affaiblir le personnage de Cassette, il est possible de renforcer celui de France. Il faut que ce dernier devienne le point de mire des enfants et pour cela, il lui faut plus d'attrait, plus de jeu.

C'est avec cette préoccupation en tête qu'est élaborée la première version complète de la pièce. Dans cette version, le personnage de France est beaucoup plus étoffé et Cassette, lors d'une seconde expérimentation, prend une place beaucoup moins grande dans le cœur des enfants. Les personnages de Drodro et Ti-Mine sont venus épauler France face aux spectateurs et à ce moment, les scènes 10 et 12 de la version finale et toute la dernière partie du spectacle (scènes 16 à 19) sont acquises de fait (voir photos ci-contre). Pourtant, l'ensemble reste boiteux, manque de dynamisme. Daniel est mal à l'aise dans son rôle de professeur ; les décors, très beaux, ne semblent ni intégrés à l'action, ni réellement nécessaires.

Le retour effectué avec les enfants sur cette représentation allait nous mettre sur la piste d'une partie de la solution. L'un des enfants interrogés à propos du personnage du professeur déclara ce jour-là : « C'est pas un vrai prof... Y est pas assez méchant ! » En choisissant de jouer dans des classes face à des enseignants, en ayant en tête de faire une pièce qui remette en cause certains états de fait tout en respectant les personnes impliquées, nous nous étions forgé nous-mêmes une camisole de force. Un professeur toujours conciliant, ça n'existe pas dans la réalité et ça n'a rien de théâtral. Mais comment un professeur

Photo : Michel Brais

Photo : Michel Brais

« méchant » pouvait-il entrer dans une classe et être bien accueilli par la personne qui joue elle-même le rôle d'enseignant dans la vraie vie ?

La naissance des clowns

Un jour (ou peut-être une nuit...), après discussion, la solution apparut. Il fallait transformer les personnages principaux en clowns. En faisant plus confiance au théâtre, en faisant appel à tous les langages non verbaux qui disent souvent plus que les mots et choquent moins, nous pouvions désormais dire ce que nous souhaitions et ce qu'un personnage « réaliste » nous interdisait jusque-là. Daniel n'était plus coincé dans son rôle ; une distance était établie entre lui et les professeurs-spectateurs. Enfin il pouvait donner libre cours à son jeu et avoir du plaisir à jouer. De son côté, France allait mettre Cassette à sa place une fois pour toutes ! À la suite d'une matinée d'improvisation extrêmement fructueuse, tout le début du spectacle (scènes 1 à 9 dans la version finale) fut repris selon cette nouvelle perspective. Daniel et France mirent au point des clowns aux langages personnels d'une efficacité exceptionnelle. Alain Croteau leur tailla des habits sur mesure. Monique adapta la mise en scène à cette « renaissance » des deux personnages principaux. *On n'est pas des enfants d'école* était presque achevée.

Les décors-personnages

Je dis « presque » car le problème des décors demeurait. Des investissements importants avaient été faits sur ce plan ; il était difficile de se résigner à tout laisser tomber. La nécessité est mère de l'invention, a-t-on écrit ! Il fallait une fois encore inventer. Le recyclage du magasin et de l'arbre se fit assez vite. Avec, comme fil conducteur, l'idée de faire voir la portée humaine de certains apprentissages scolaires (lecture, écriture, calcul), on transforma ces décors en personnages apparaissant à France sur le chemin de l'école (scènes 13, 15). Le recyclage de l'écran d'ombres fut plus long à réussir et ce n'est qu'à notre retour de tournée en Allemagne, à l'été 79, que la scène 14 prit la forme, enfin jugée satisfaisante, du « rêve de France ». Ces modifications contribuaient par ailleurs à ouvrir de plus en plus l'aire de jeu, la rapprochant finalement du cercle.

Un dernier essai

À prêter une oreille trop attentive aux autres, on risque parfois de ne plus entendre sa propre voix. C'est ce qui faillit arriver avec la chanson finale de la pièce. Ébranlé pendant un temps par l'opinion de certaines gens de théâtre qui mettaient en doute l'idéalisme trop marqué de la chanson « Ch't'aime », j'entrepris, avec notre musicien Emmanuel Charpentier, de remplacer celle-ci par une chanson au caractère social plus prononcé. Heureusement, cette nouvelle chanson ne fit pas le poids et servit seulement à mieux me faire voir encore la pertinence du premier texte de la chanson.

L'expression « On n'est pas des enfants d'école », généralement utilisée par les adultes, a un premier sens qui concerne la capacité d'agir de façon autonome, la volonté de ne pas se voir traités en « enfants ». Dans le contexte de la pièce, cette expression touchait cependant encore bien d'autres dimensions. « On n'est pas des enfants d'école », cela signifiait également que l'enfant a la capacité d'apprendre hors de l'école, qu'il sait exercer cette capacité bien avant de mettre les pieds dans cette institution et possède toujours, par conséquent, des acquis que l'adulte entrant en relation avec lui doit respecter. « On n'est pas des enfants d'école », cela signifiait aussi, et ce sens est primordial selon moi, que chacun, enfant comme adulte, a une vie affective, un cœur qu'il ne peut déposer dans son casier avant d'entrer en classe. En demandant à l'école de s'ouvrir aux sentiments, à l'élève et au professeur de dépasser leurs rôles figés pour redevenir des personnes à part entière, la finale de la pièce ne parlait pas d'un idéal irréaliste. Elle parlait au contraire de la base même de l'engagement social qui doit d'abord être ouverture à une personne réelle avant de devenir, peut-être, engagement envers un groupe, une société ou le « genre humain ». Dans le contexte, « Ch't'aime » était bel et bien le bon mot de la fin !

Et maintenant...

La création appelle la création. Grâce au spectacle, il y a eu ce livre et grâce à ce livre, il y a ce texte, qui m'a permis de témoigner d'un moment de ma courte expérience de dramaturge, qui va me permettre, en terminant, de « professer » un peu (un vieux réflexe !) et de tirer quelques « enseignements » de cette expérience vécue.

Bien que je sois convaincu que toute expérience de création véritable est unique et ne peut être répétée ou imitée, je crois qu'il peut être utile d'essayer de dégager ici quelques facteurs qui m'apparaissent aujourd'hui susceptibles de favoriser chez un individu (enfant comme adulte) le développement de son habileté à créer. Il ne s'agit pas d'une méthode de création — une telle méthode ne peut, à mon avis, exister — mais de conditions favorables à la création qui, elles, peuvent assez souvent être aménagées. Tout ne sera pas neuf dans ces tableaux mais à chacun d'y prendre ce qui l'intéresse !

Conditions favorables au développement de l'habileté à créer

1. Un projet « réaliste » de création

Je crois que la création est favorisée, dans un premier temps, par la définition précise d'un projet et la mise en lumière de toutes les contraintes (de temps, de moyens, de lieu...) à l'intérieur desquelles il devra se concrétiser. Apprendre à créer, c'est apprendre à se servir de tout, y compris de ce qui apparait d'abord comme des limites à la création.

2. Un projet « utopique » de création

S'il est souhaitable de voir d'abord avec réalisme la situation concrète de création, il est aussi souhaitable, sur le plan du contenu, de viser à une production « extraordinaire », qui dépasse tout ce qu'on a fait jusque-là. Apprendre à créer, c'est apprendre à incarner un peu de ses rêves dans la réalité, et la première attitude à adopter n'est pas de réduire ses rêves mais de chercher les façons de traduire de « grands » rêves à travers les « petits » moyens dont on dispose.

3. Un projet « collectif » de création

Pour apprendre à créer, je crois que le groupe vaut mieux que la solitude. Le premier grand avantage du groupe est d'élargir le niveau de possibilités des « petits » moyens de chacun et de permettre une traduction plus adéquate de la création rêvée. Son second avantage est de fournir à chaque membre du groupe, à chaque phase du projet, un « public interne » qui réagit aux différentes tentatives d'expression, leur permettant à la fois de se préciser et de se développer. Son troisième avantage est de fournir un soutien à l'individu, surtout lorsque celui-ci n'est pas encore sûr de ses gestes, de sa parole, et de donner ainsi au projet une plus grande chance d'atteindre la phase de l'œuvre achevée.

4. Un projet « personnel » de création

Le groupe doit intégrer les personnes. Il doit être choisi librement par chacun des membres en fonction de ses propres désirs et doit permettre, tout au long de l'expérience, une expression libre de chacun. Toutefois, il importe également, à mon avis, que des responsabilités soient clairement définies à l'intérieur du groupe et que chacun sache bien de quel aspect de la création il est responsable. Il en va de la bonne marche de l'ensemble et, très souvent, de la qualité et de la cohérence du produit fini.

5. Un projet « ouvert » de création

Lorsqu'un projet est bien défini et que l'on amorce la phase de réalisation, l'habileté la plus importante à développer est celle de la remise en question permanente et de l'utilisation perpétuelle du vécu quotidien. Pour créer, il faut une structure mais une structure qui sache évoluer, qui reste ouverte, et qui soit à l'affût de tout ce qui peut l'enrichir. À mesure qu'une structure se développe, elle modifie la signification des choses qui l'entourent et il est fort possible qu'un élément rejeté auparavant devienne, à un moment donné, l'élément le plus approprié pour cette structure. L'improvisé, le hasard, les erreurs : tout peut servir à la création, et jamais il ne faut cesser d'observer et de chercher avec tous ses sens et dans tous les sens.

6. Un projet « fermé » de création

Une réponse n'est réponse qu'en fonction d'une question. Même si la structure qui est recherchée, le rêve qui est à l'origine du projet, les objectifs peuvent et doivent souvent changer en cours de route, ce n'est toujours qu'en fonction de ces éléments, sans cesse bien redéfinis, que l'on peut faire des choix et construire peu à peu l'œuvre finale. L'œuvre anticipée, l'image rêvée ne doivent jamais être perdues de vue. Et il arrive un moment, quand on est le plus près possible du rêve de départ, où il faut accepter que l'œuvre soit « achevée ». On obtient alors ce que l'on appelle une « création », un ensemble figé qui ne représente qu'un pas dans la vie de ceux qui l'ont produit, mais un pas ayant permis à la vie rêvée de certains de prendre forme et d'élargir ainsi encore un peu la réalité de tous.

Conditions favorisant la création dramatique pour enfants

Le type de création vers lequel on s'oriente peut avoir des exigences propres, et l'habileté à créer des spectacles de théâtre s'adressant principalement aux enfants pourra mieux se développer dans certaines conditions particulières.

1. Un projet de communication

Une pièce de théâtre est faite pour être jouée devant un public. Elle est faite, généralement, pour être appréciée et, dans une certaine mesure au moins, comprise par ce public. Créer un spectacle dramatique pour enfants exige donc une bonne connaissance du public visé, tant du point de vue de ses intérêts que de ses capacités. Cette connaissance peut s'acquérir de bien des façons : travail d'animation auprès des enfants ; présentation aux enfants de certains éléments d'une création en cours, avec retours et discussions ; travail de création dramatique avec les enfants...

2. Un projet d'expression

La connaissance du public est nécessaire, quel que soit le projet d'expression des créateurs, mais elle ne tient pas lieu de projet d'expression. Sachant que le public de tel âge et de tel milieu a en général tels intérêts ou telles capacités, le créateur en théâtre doit situer, face à ces intérêts et capacités, son projet d'expression. Selon ce qu'il veut exprimer, il pourra s'appuyer sur tel intérêt de l'enfant pour donner forme à son expression ou, au contraire, s'orienter directement vers des champs d'intérêt qui semblent inconnus de son public, vers des langages que ce public maîtrise peu ou ne maîtrise pas encore. Pour être fidèle à son expression, on peut être amené à prendre certains risques en ce qui a trait à la communication. Il est toutefois intéressant de le faire en connaissance de cause.

3. Un projet de communication spécifique (pour enfants)

Le théâtre a un net avantage sur plusieurs autres moyens de communication. Il peut parler un grand nombre de langages en même temps ou successivement : langages visuels (gestes, mime, masques, accessoires, décors, couleurs, formes...), langages sonores (bruits, mots, musique, chansons...), langages audio-visuels (marionnettes, films...). Dans un spectacle de théâtre s'adressant spécifiquement aux enfants, on profitera au maximum de cet avantage pour assurer à chacun une compréhension suffisante et pour susciter et maintenir l'intérêt.

4. Un projet de communication générale (pour tous)

Un spectacle pour enfants bien fait n'est plus un spectacle pour enfants. Utilisant de façon pertinente le langage théâtral, touchant les thèmes appartenant finalement à tous, parlant à plusieurs niveaux à la fois de façon à alimenter des interprétations diverses selon l'expérience et les connaissances de chacun, c'est un spectacle de théâtre pour tous ou du moins pour un très grand nombre. La volonté de parler d'abord aux enfants n'exclut nullement celle de parler également aux personnes d'un autre âge. Et je serais porté à croire qu'en visant plus large, on devient plus exigeant pour sa création et on favorise ainsi une qualité finale plus grande.

5. Un projet d'attraction

Le théâtre est d'abord un jeu, et l'un des objectifs de tout spectacle de théâtre est de faire en sorte que le public « entre dans le jeu ». Si le spectacle ne réussit pas à être une « attraction », à prendre, à surprendre les sens, l'esprit, le cœur du spectateur, il n'est pas spectacle.

6. Un projet de libération

Par la force d'attraction du spectacle, le spectateur devient « autre », vit d'une autre vie. Selon ce qui lui est présenté, il peut alors être amené : à libérer ses sens de leurs habitudes et à découvrir un nouveau regard sur les êtres et les choses, une nouvelle écoute ; à libérer son esprit de ses habitudes et à découvrir une nouvelle interprétation des êtres et des choses, une nouvelle compréhension ; à libérer son cœur de ses habitudes et à découvrir une nouvelle appréciation des êtres et des choses, de nouvelles valeurs.

Le théâtre pour enfants et l'animation en expression dramatique

par Monique RIOUX

Spectacle et participation

Dans le milieu du théâtre pour enfants, il existe un grand nombre d'artisans qui visent à faire participer le plus possible les enfants à ce qu'ils font. Certains tentent d'impliquer directement les enfants dans leurs représentations en suscitant de ceux-ci des réponses verbales ou des actions qui servent la fable. Au Théâtre de la Marmaille, il est très rare que nous fassions appel à ce type de démarche. L'expérience nous a montré que les questions alors posées aux enfants ou les activités demandées doivent être du type fermé, à réponse unique, de façon à ne pas nuire au rythme du spectacle. Et ce n'est que très rarement, par conséquent, qu'elles peuvent jouer dans le sens du développement de l'autonomie et de la créativité des enfants.

À notre avis, l'enfant a droit au même type de participation à un spectacle que l'adulte. Il doit pouvoir rire, pleurer, commenter ou chahuter un spectacle, quitter la salle selon son degré de satisfaction. Spectacle et animation sont pour nous, deux entités distinctes qui peuvent se compléter mais à des moments différents, étant donné que leurs objectifs ne sont pas les mêmes. Peut-être sera-t-il possible un jour de créer un événement théâtral qui permette de nouveaux rapports entre la scène et la salle, une participation accrue du spectateur à la représentation, mais cela ne saurait se réaliser sans une redéfinition des objectifs respectifs de l'animation et du spectacle et une mise au point de nouvelles techniques encore à inventer.

L'animation en expression dramatique

L'animation qui précède ou qui suit un spectacle est valable dans la mesure où elle permet aux enfants de faire des liens entre le contenu du spectacle et leur propre vie. Dans les ateliers présentés plus loin, nous utilisons des jeux d'expression dramatique empruntés aux techniques de l'improvisation théâtrale. Les mises en situations proposées correspondent au thème de la pièce qui traite des relations professeur-élèves ainsi que de l'enfant face à l'apprentissage.

Nous basant sur l'observation des enfants dans leurs jeux libres, nous invitons ceux-ci à « jouer à l'école ». Nous faisons alors appel à des jeux de mémoire sensorielle et affective ainsi qu'à des jeux d'imitation. Comme dans ses jeux libres, l'enfant a ainsi l'occasion de traduire en actions sa perception de la réalité qui l'entoure.

Pour conserver à ces jeux leur fonction ludique et pour éviter toute forme de compétition, nous privilégions les jeux en équipes de deux (un personnage « professeur » et un personnage « élève ») sans spectateur. Après avoir discuté de la consigne, toutes les équipes jouent simultanément leur propre scénario. Chaque équipe peut ensuite raconter à une autre équipe ou rejouer devant elle son scénario et discuter des raisons qui ont amené le « professeur » et « l'élève » à avoir tel ou tel comportement. L'expérience montre que la discussion entre enfants est plus efficace quand elle se fait en fonction du jeu. L'animateur peut, en terminant, demander aux enfants qui le désirent de faire un retour devant tout le groupe. Cependant, ces retours collectifs ont intérêt à être assez courts car la capacité d'écoute des jeunes enfants est relativement limitée.

Les étapes de travail en équipe que nous venons de décrire permettent non seulement de valoriser l'expression de tous les enfants mais favorisent également l'écoute du point de vue de chacun. Elles évitent, dans un premier temps, que les jeunes ne se sentent observés par l'adulte ou par un trop grand nombre d'enfants. En présence d'un adulte, les jeunes ont en effet tendance à dire ou à reproduire ce qu'ils croient que celui-ci veut voir ou entendre. Par ailleurs, les enfants appelés à improviser trop tôt devant un large public ont tendance à cabotiner et à mettre l'accent sur le côté « spectaculaire » plutôt que sur leur expression véritable. Une telle situation risque d'installer dans un groupe un climat de compétition et de décourager l'expression des enfants plus réservés.

Pour cette publication, nous avons sélectionné des activités conçues à partir du spectacle *On n'est pas des enfants d'école* et expérimentées auprès des enfants. Nous en avons fait cinq ateliers d'animation en expression dramatique. Ces ateliers, construits à partir de questions que nous avons voulu les plus ouvertes possible, n'ont pas été créés dans un but thérapeutique et il appartient seulement aux spécialistes, à notre avis, d'utiliser des activités de ce genre dans ce but. Pour nous, ces activités offrent d'abord aux enfants des occasions d'exercer un droit de parole et de réflexion égal à celui de l'équipe de création du spectacle et elles visent à modifier la relation dominant-dominé qui prévaut encore trop souvent entre adultes et enfants.

ATELIERS D'EXPRESSION DRAMATIQUE

Atelier I

Initiation aux jeux d'expression dramatique

Matériel nécessaire : — Un tourne-disque
— Un disque de musique rythmée
— Un disque de musique calme
— Autant de chaises qu'il y a d'enfants

Organisation du local : — Les chaises sont réparties un peu partout dans le local.

A) ***C'est quoi des jeux d'expression dramatique ?***

a) *Faire semblant* (lieu)

L'animateur : « Les jeux d'expression dramatique sont des jeux de théâtre. Dans les jeux de théâtre, on fait semblant. Si on décidait de faire semblant d'être dans un autre lieu qu'ici, où pourrions-nous être ? »

Les enfants répondent.

b) *Faire semblant* (objets)

Après avoir laissé les enfants énumérer un certain nombre de lieux, l'animateur demande au groupe d'en choisir un.

L'animateur : « Si vous étiez dans ce lieu, quels objets y aurait-il ? »

Les enfants répondent.

L'animateur : « Si on faisait des jeux de théâtre, on pourrait faire semblant d'agir avec ces objets. Vous pourriez même faire semblant que votre chaise est un de ces objets ».

c) *Faire semblant* (personnages)

L'animateur : « Si nous jouions dans cet endroit, qui pourrions-nous faire semblant d'être ? »

Les enfants répondent.

L'animateur fait remarquer aux enfants qu'en plus des êtres humains, on peut personnifier des objets, des plantes, des animaux.

B) *Explication des règles du jeu*

a) *Position statue de départ*

L'animateur : « On ne commencera jamais un jeu sans avoir pris une position statue de départ. Si vous étiez dans l'endroit que vous avez choisi tout à l'heure quelle position statue pourriez-vous prendre ? »

Les enfants proposent des positions.

L'animateur fait en sorte que les enfants expérimentent plusieurs positions statue différentes, en rapport avec différentes possibilités d'action.

La position statue est utile pour permettre à tous les enfants de commencer à jouer en même temps. Elle réduit ainsi la tendance de certains à copier ou à demeurer passifs.

b) *Commencer l'action avec la musique*

L'animateur : « Quand je mets la musique, vous commencez votre action. »

La musique aide à l'expression gestuelle et devient un support au jeu. Elle permet aux participants de s'isoler et de mieux se concentrer. Dans les activités d'expression orale, elle permet aux enfants de commencer à parler avec moins de gêne. Cependant, plus les enfants ont vécu d'activités d'expression dramatique, moins ils ont besoin de support sonore dans les improvisations orales.

c) *Consigne « statue » pendant le jeu*

L'animateur : « Si au cours d'un jeu, je dis « statue », vous figez comme une statue. C'est que j'aurai alors quelque chose de nouveau à vous dire. Quand je remettrai la musique, vous continuerez votre action ».

On se sert de cette consigne pour faire évoluer le jeu ou pour demander aux enfants de trouver une fin à leur action.

d) *S'asseoir quand on a terminé*

L'animateur : « Quand vous avez fini de jouer, vous vous assoyez pour me l'indiquer. »

Cette consigne vise le respect du rythme individuel de chaque enfant. L'animateur doit par contre respecter également le rythme général de son groupe. Lorsque la majorité des enfants ont fini de jouer, il peut utiliser la consigne « statue » et demander à ceux qui n'ont pas terminé de trouver une fin à leur jeu.

C) ***Bâiller et s'étirer*** **(jeu de prise de conscience du corps)**

a) *Avec bruit*

L'animateur : « Prenez une position statue de départ où vous êtes en train de bâiller et de vous étirer. Au son de la musique, vous vous étirez en faisant le plus de bruit possible. »

b) *Sans bruit*

Les enfants recommencent le jeu en prenant une autre position statue et en agissant, cette fois, sans faire de bruit.

c) *En déplaçant de l'air*

L'animateur fait remarquer aux enfants que lorsqu'ils s'étirent, c'est un peu comme s'ils déplaçaient de l'air.

L'animateur : « Lorsque vous faites semblant de manipuler des objets, faites-le comme si vous déplaciez de l'air. »

Cette consigne permet une plus grande précision dans les gestes.

D) ***Le lever*** **(jeu de mémoire sensorielle)**

a) *Verbalisation générale sur les cinq sens*

Les enfants sont assis. L'animateur les invite à dire ce qu'ils connaissent des cinq sens.

b) *Remémoration des actions faites depuis le lever*

L'animateur : « Essayez de vous souvenir des principales actions que vous avez faites ce matin, depuis votre lever jusqu'au moment où vous êtes entrés dans le local. Pensez à ce que vous avez vu, entendu, senti, touché et goûté. Lorsque vous êtes prêts à jouer, couchez-vous. »

c) *Mime individuel*

Lors des jeux individuels, il est bon de demander aux enfants de s'isoler et de se concentrer sur leur jeu.

L'enfant peut utiliser sa chaise au cours des improvisations et la transformer en tout ce qu'il veut. Il est préférable de fournir aux enfants un support concret lors des premières improvisations. La chaise est utilisée ici dans ce sens. Elle permet à l'enfant de se concentrer d'abord sur un objet réel pour ensuite le transformer à sa guise. Elle est utile également pour aider l'enfant à s'isoler et à définir « sa » place à l'intérieur du local.

Lorsque tous les enfants sont couchés, l'animateur fait écouter une musique de détente et les enfants miment individuellement toutes les actions en faisant semblant de manipuler des objets réels. Le jeu se termine lorsque tous les enfants sont à nouveau assis.

d) *Verbalisation sur le jeu*

Chaque enfant raconte à son voisin les actions qu'il a mimées. Ensuite, si le temps le permet, l'animateur fait verbaliser pour tout le groupe les enfants qui le désirent.

E) *Jeux possibles dans la cour de récréation* (prise de conscience du corps)

Les enfants sont debout, répartis de façon égale dans le local.

L'animateur : « Lorsqu'un d'entre vous a une idée de jeu auquel on peut jouer tout seul dans une cour de récréation, il lève la main. Celui que je désignerai nous dira le jeu qu'il aura trouvé. »

Immédiatement, tous prennent une position « statue » correspondant à ce jeu. Au son d'une musique rythmée, les enfants jouent. À l'arrêt de la musique, on demande une idée de jeu à un autre enfant.

Lorsque toutes les idées de jeux individuels sont épuisées, on passe aux jeux à deux. Les enfants se placent alors en équipes de deux ; avec des enfants plus âgés, on peut même simuler des jeux à trois participants et plus. L'animateur peut aussi demander des jeux spécifiques à une saison.

F) *Improvisation libre d'une leçon à l'école* (jeu d'imitation)

a) *Préparation du jeu*

Les enfants sont placés par équipes de deux. Chacun choisit d'être le n° 1 ou le n° 2 dans l'équipe. L'animateur vérifie si chacun s'est assigné un numéro. À la place des numéros, on peut, si l'on préfère, utiliser des couleurs, des noms de fleurs, etc.

L'animateur fait lever les numéros 1.

Le fait de faire lever les enfants permet à l'animateur de mieux communiquer avec ceux auxquels il s'adresse.

L'animateur : « Vous êtes un professeur. Votre copain, le n° 2, va être un élève. Décidez de ce que vous allez lui enseigner et dites-le lui. »

Lorsqu'ils sont prêts, les enfants choisissent ensemble leur position « statue » de départ.

b) *Improvisation de la leçon*

Au son d'une musique calme, tous improvisent oralement et gestuellement. Après un moment, l'animateur arrête la musique, formule la consigne « statue » et demande aux enfants de trouver une fin à leur jeu.

On inverse les rôles. À cette occasion cependant, le professeur doit enseigner autre chose et dans un autre local de l'école. Quand les n^{os} 2 ont choisi ce qu'ils vont enseigner dans le nouveau local, les équipes improvisent comme dans le jeu précédent.

c) *Verbalisation*

Les enfants se disent s'ils ont préféré être le professeur ou l'élève et, s'ils le peuvent, expliquent leur choix. On peut aussi demander aux enfants lequel des deux professeurs « joués » ils choisiraient s'ils en avaient la possibilité et pourquoi. Pour terminer, chaque équipe raconte à une autre équipe ce qu'elle a vécu.

G) *Jeu des rencontres* (jeu de communication)

a) *Préparation du jeu*

Les enfants sont assis sur une chaise.

L'animateur énumère toutes les activités vécues pendant ce premier atelier.

L'animateur : « Pensez aux moments que vous avez le plus aimés lors de ce premier atelier. Pensez aussi à ceux que vous avez aimés le moins. »

b) *Jeu des rencontres*

Les enfants se lèvent.

Au son d'une musique rythmée, ils marchent dans le local dans n'importe quelle direction. À l'arrêt de la musique, chacun s'immobilise et raconte à celui qui est le plus près les moments qu'il a le plus et le moins aimés dans l'atelier en tentant de dire pourquoi.

Cette verbalisation peut être répétée plusieurs fois selon le temps disponible. Elle permet une communication avec plusieurs enfants du groupe et la mise en forme d'appréciations diverses de l'atelier.

À la suite de ces rencontres, l'animateur demande à ceux qui le souhaitent de formuler à tout le groupe leurs propres appréciations ou des appréciations entendues lors du jeu des rencontres.

Atelier II

FABRICATION DE MARIONNETTES

Matériel nécessaire

Pour chaque enfant :
- Un bâton à café
- Une petite feuille de papier de construction rectangulaire
- Des craies de cire
- Une paire de ciseaux
- De la colle à papier

Pour tout le groupe :
- Des bouts de laine
- Un grand miroir
- Des tables et des chaises

Organisation du local : — À déterminer par l'animateur

A) *Fabrication d'une marionnette-élève*

a) *Se regarder*

L'animateur : « Une marionnette doit avoir un corps. Chacun va dessiner le corps de sa marionnette sur son carton. Mais pour bien réussir, on va d'abord observer ensemble comment on est fait. Commençons par le haut de notre corps... »

On amène ainsi les enfants à bien prendre conscience de chacune des parties de leur corps.

b) *Dessiner le contour du corps de sa marionnette*

Les enfants dessinent le contour du corps de leur marionnette sur leur papier de construction en utilisant si possible toute la surface. À six ou sept ans, on ne doit cependant pas s'attendre à ce qu'ils réussissent seuls cette tâche.

Pour les aider, le miroir est utile. Les enfants y vont librement pour vérifier comment se rattachent au tronc les différentes parties du corps.

L'animateur les amène également à observer que leurs bras et leurs jambes ont une certaine largeur et ne doivent pas être représentés par un seul trait. Le découpage sera facilité si bras et jambes sont suffisamment larges sur le dessin des enfants.

c) *Découper le contour dessiné*

Les enfants découpent le contour du corps dessiné.

d) *Choisir les vêtements de sa marionnette*

Les enfants retracent quels sont les vêtements qu'ils préfèrent porter pour aller à l'école, quelles en sont les couleurs.

e) *Créer ces vêtements*

Les enfants peuvent utiliser les craies, des retailles de papier de construction ainsi que des bouts de laine pour « habiller » leur marionnette. Les bouts de tissu, difficiles à découper, ne sont pas à recommander avec des enfants très jeunes.

f) *Fixer sa marionnette pour pouvoir la manipuler*

Avec la colle, les enfants fixent un bâton à café au dos de leur marionnette.

B) *Fabrication de la marionnette-professeur*

On procède de la même façon que pour la marionnette-élève. C'est l'enfant qui détermine quels vêtements de son professeur lui plaisent le plus.

Plusieurs autres techniques de fabrication de marionnettes peuvent être utilisées [1]. Nous avons choisi de décrire une technique simple et économique qui utilise du matériel facilement disponible et peu coûteux.

Des prototypes de marionnettes peuvent aussi être fabriqués à l'avance par l'animateur qui dispose de peu de temps pour cet atelier. Les enfants ont alors la possibilité d'ajouter les traits du visage et des vêtements à ces prototypes. Les plus âgés pourront fabriquer un costume d'élève et de professeur qu'ils ajusteront à la marionnette comme on fait avec les « poupées » à découper.

---

[1] Voir RIOUX, Monique, BILZ, Diane, BOISVERT, Jean-Marc, *L'enfant et l'expression dramatique*, 2e éd., Montréal, Brault et Bouthillier, 1979, p. 174-179.

Atelier III

IMPROVISATIONS AVEC LES MARIONNETTES

Matériel nécessaire :	— Les marionnettes fabriquées précédemment — Autant de chaises qu'il y a d'enfants — Un tourne-disque — Une pièce de musique vivante — Une pièce de musique plus calme pour la détente
Organisation du local :	— Deux cercles, ayant le même nombre de chaises, sont placés l'un à côté de l'autre. Le siège des chaises est tourné vers l'intérieur dans chaque cercle et un espace est prévu pour permettre aux enfants de circuler autour des deux cercles.

A) *Expression de sentiments*

La moitié des enfants prennent leur marionnette-élève, l'autre moitié, leur marionnette-professeur. Les premiers s'assoient sur les chaises d'un cercle, les autres dans l'autre cercle.

a) *Être content à cause du professeur*

1. *Explication et action*

Au groupe d'enfants qui ont la marionnette-élève.

L'animateur : « L'élève est content à cause de son professeur. Pourquoi ? »

Les enfants lèvent la main lorsqu'ils ont une réponse. De cette façon, l'animateur s'assure que tous ont une idée de départ pour l'improvisation.

L'animateur : « Au son de la musique, vous prendrez votre marionnette-élève et vous marcherez autour du cercle des marionnettes-professeurs. Lorsque la musique cessera, vous vous arrêterez vis-à-vis une marionnette-professeur et vous lui direz pourquoi vous êtes content. La marionnette-professeur vous répondra ce qu'elle voudra. »

Les enfants qui ont la marionnette-professeur se placent à genoux devant leur chaise et présentent leur marionnette au-dessus du dossier, vers l'extérieur du cercle. Le dossier sert alors de castelet.

Certains enfants préféreront s'asseoir à califourchon sur leur chaise ; d'autres présenteront leur marionnette dans l'espace entre le siège et le dossier.

Lorsque l'improvisation est terminée, les enfants retournent à leur place.

2. *Verbalisation*

Revenus à leur place, les enfants qui le désirent racontent à leur voisin de cercle ce pourquoi l'élève était content et ce que le professeur a dit. Cette verbalisation à deux favorise l'écoute.

L'animateur peut ensuite demander si des enfants veulent bien raconter ce qui s'est dit à tout le groupe. Pour ne pas que l'intérêt diminue cependant, l'animateur ne retiendra que quelques volontaires. Les autres auront l'occasion de s'exprimer après les jeux qui suivent.

Plusieurs enfants ont tendance à prendre une voix perchée lorsqu'ils font parler une marionnette. Si c'est le cas, l'animateur pourra leur faire remarquer qu'ils peuvent aussi employer leur propre registre ainsi qu'une voix plus grave.

b) *Être triste à cause de l'élève*

Aux enfants qui ont la marionnette-professeur.

L'animateur : « Le professeur est triste à cause de l'élève. Pourquoi ? »

Les questions sont toujours ouvertes. Chaque enfant y répond librement. Il est important que l'animateur ne censure ni n'oriente les réponses des enfants.

On utilise le même processus que plus haut. Cette fois, ce sont les professeurs qui tournent autour du cercle des élèves. Cette technique permet aux enfants de se jumeler au hasard et favorise des contacts entre plusieurs enfants de la classe.

c) *Être triste à cause du professeur*

C'est au tour des enfants qui ont la marionnette-élève de jouer. On utilise le même processus que plus haut.

d) *Être content à cause de l'élève*

On termine le jeu avec les enfants qui ont la marionnette-professeur.

B) *Confidence*

a) *Changer de marionnette*

Chaque enfant prend maintenant la marionnette qu'il n'a pas encore utilisée et change de cercle.

b) *Choisir une confidence*

Aux enfants qui ont la marionnette-élève.

L'animateur : « On fait semblant d'être « après la classe ». Le professeur est en train de ranger son matériel.

> Vous avez quelque chose de très important à lui dire. Vous ne savez pas trop bien comment vous y prendre parce que vous vous demandez quelle sera sa réaction. Décidez de ce que vous avez d'important à lui dire. »

Les enfants lèvent la main lorsqu'ils ont choisi. Il serait bon que les enfants qui ont la marionnette-professeur se mettent en situation de ranger leur matériel.

Le jeu se déroule à partir de ce moment comme les jeux précédents.

c) *Verbalisation à deux*

Lorsque les enfants qui ont la marionnette-élève sont retournés à leur place, chaque enfant parle à son voisin de ce qui vient de se passer.

d) *Verbalisation générale sur les sentiments éprouvés lors de la confidence*

1. *Énumération des sentiments qu'il est possible d'éprouver*

L'animateur : « Comment on peut se sentir quand on parle à quelqu'un ? On peut être... »

Les enfants énumèrent les sentiments qu'ils connaissent.

2. *Verbalisation sur les sentiments éprouvés*

Aux enfants qui ont la marionnette-élève.

L'animateur : « Lorsqu'il a rencontré le professeur, comment l'élève se sentait-il ? »

L'animateur peut redonner la liste des sentiments énumérés par les enfants. L'élève peut avoir ressenti plusieurs sentiments. La même question est posée aux enfants qui ont fait parler la marionnette-professeur. Lorsque tous les enfants de ce cercle qui le désiraient ont pu s'exprimer, l'animateur procède à une verbalisation libre entre tous les enfants.

L'animateur ne doit pas oublier cependant que les jeunes se lassent assez vite d'écouter ; il veillera à ce que la verbalisation ne soit pas trop longue.

C) ***Jeu de l'enfant-marionnette*** **(détente)**

Les enfants placent leur marionnette sous leur chaise et s'asseoient, les bras le long du corps, les jambes allongées, la tête baissée : ils écoutent une musique calme.

L'animateur : « Vous allez devenir des marionnettes à fils. C'est moi qui vais tirer sur les fils qui feront bouger chaque partie de votre corps... Je tire sur le fil qui est attaché à votre genou droit... Je coupe le fil... »

Atelier IV

CRÉATION D'UN SCÉNARIO

Matériel nécessaire :
- Des feuilles à dessin de bonne qualité, assez grandes pour permettre à deux enfants de dessiner
- Des craies à colorier
- Du papier collant
- Un tourne-disque
- Une pièce de musique rythmée
- Autant de chaises qu'il y a d'enfants

Organisation du local :
- Les chaises sont dispersées dans le local. Près de chacune, une feuille à dessin.

A) *Création du décor*

a) *Discuter des endroits où l'on aimerait être avec son professeur*

Les enfants sont assis par terre, par équipes de deux.

L'animateur : « Parlez avec votre copain des endroits en dehors de l'école où vous aimeriez vous retrouver avec votre professeur. »

b) *Choisir un endroit*

L'animateur fait nommer tous les endroits discutés au point précédent. Le fait de mentionner plusieurs lieux permettra une plus grande variété de choix par la suite.

L'animateur : « Choisissez un de ces endroits en accord avec votre copain. Lorsque vous aurez choisi, levez la main pour que je le sache. »

c) *Dessiner l'endroit*

L'animateur : « Vous allez maintenant faire un dessin de l'endroit choisi. Appuyé au dossier de votre chaise, ce dessin vous servira de décor. Vous ferez bouger vos marionnettes sur le siège devant le décor. Vous pourrez aussi, si vous préférez, laisser votre dessin par terre et faire marcher vos marionnettes dessus. »

Si l'animateur n'a pas dévoilé en a) et en b) qu'il y aurait un dessin du lieu choisi à faire, c'est pour éviter que les enfants ne choisissent leur lieu en fonction d'un dessin qu'ils se sentent capables de réaliser.

L'animateur : « Je vais distribuer une craie par équipe de deux. Lorsque la musique débutera, celui qui aura la craie commencera à dessiner l'endroit. À l'arrêt de la musique, il passera la craie à son copain qui continuera le dessin. On procédera ainsi jusqu'à ce que votre dessin soit terminé. »

Pendant la distribution des craies, les enfants discutent de ce qu'ils dessineront ensemble. Dans le cas des enfants plus âgés, on décidera également si on préfère faire un décor de fond ou un plan de l'endroit choisi, à utiliser par terre.

L'animateur fait jouer une musique rythmée. Au début, il arrête la musique à peu près à toutes les trente secondes, puis aux intervalles qu'il juge les plus appropriés.

Le dessin à deux oblige à un travail de collaboration et prépare les enfants à l'étape de scénarisation. Aux enfants de six et sept ans, il pourra cependant être nécessaire de rappeler que le dessin et la craie appartiennent aux deux et que chacun doit continuer le dessin commencé. On évitera ainsi de se retrouver à la fin avec deux décors sur la même feuille.

d) *Ajouter de nouveaux éléments au décor*

Lorsque le dessin est suffisamment avancé, l'animateur arrête le jeu.

L'animateur : « Pensez à d'autres objets ou animaux que vous pourriez rajouter dans le lieu. Discutez-en ensemble. »

Après un moment de discussion, les enfants recommencent à dessiner. Cette nouvelle consigne aidera par la suite à la création de scénarios plus riches.

À cette étape, l'animateur peut distribuer des craies d'autres couleurs et permettre aux enfants de dessiner en même temps. Lorsque les dessins sont assez élaborés, l'animateur annonce le début du prochain jeu.

B) *Création du scénario*

a) *Installation du décor et répartition des rôles*

Les enfants placent leur décor comme ils le désirent. Ceux qui l'appuient au dossier de leur chaise le fixent avec des bouts de papier collant.

L'animateur : « Décidez qui sera le professeur et qui sera l'élève. Il doit y avoir un professeur et un élève par équipe. »

Pour la répartition des rôles, on peut aussi faire appel au hasard en assignant respectivement les numéros 1 et 2 aux enfants de chaque équipe et en associant à l'avance un rôle au premier numéro pigé.

b) *Création du scénario à deux*

Aux enfants de plus de huit ans.

Les enfants sont placés dans une position de détente devant leur décor.

L'animateur : « Pensez, chacun pour vous, à une histoire dans laquelle l'élève enseignera quelque chose à son professeur. »

Lorsque les enfants ont inventé leur histoire, ils se la racontent et mettent leurs idées ensemble pour en créer une seule. Cette façon de procéder amène tous les enfants à prendre une part active à la création du scénario.

Avec des enfants plus jeunes, il est préférable de faire travailler le scénario à deux dès le départ.

c) *Répétition du scénario*

Tous répètent leur scénario en même temps puis discutent des modifications à apporter. La phase de répétition peut être annulée avec les enfants très jeunes.

d) *Représentation*

Lorsque les enfants sont prêts, l'animateur jumelle chaque équipe avec une autre. À tour de rôle, chaque équipe a le choix de raconter ou de représenter son scénario à l'autre équipe.

La représentation est importante dans un processus de création, mais il est souhaitable de ne pas brusquer les enfants et de proposer d'abord des représentations devant un public réduit. La possibilité de raconter simplement leur scénario permet aux enfants de communiquer leur création sans s'impliquer dans une représentation.

e) *Discussion*

Après la représentation, les enfants spectateurs peuvent donner leur appréciation critique sous forme de suggestions et on peut discuter ensemble d'autres scénarios possibles à partir du même thème.

C) *Jeu de la marionnette-sentiment* (détente)

Les enfants sont assis sur une chaise ou par terre, détendus, les bras pendant le long du corps et la tête baissée.

L'animateur : « Vous allez devenir des marionnettes à fils qui peuvent exprimer des sentiments avec chaque partie du corps... »

L'animateur fait jouer un disque de musique calme.

L'animateur : « Je veux une tête timide (les enfants n'expriment ce sentiment qu'avec la tête...) Ajoutez un bras..., l'autre bras est timide. Ajoutez le haut de votre corps..., une jambe, l'autre jambe... Tout votre corps est maintenant timide... « Statue » ! (les enfants figent)... Repos... (les enfants reprennent leur position de départ). »

On enchaîne avec l'orgueil, la colère, puis la joie et à la fin, on demande aux enfants de s'exprimer avec leur voix.

Atelier V

PERSONNIFICATION DES OBJETS D'UNE CLASSE

Matériel nécessaire :

- Un tableau
- Une boîte contenant les noms de divers objets que l'on retrouve dans une classe :
  - Le pupitre de l'élève
  - La chaise de l'élève
  - Le livre de lecture
  - Le cahier à dessin
  - Le sac d'école
  - Le pupitre du professeur
  - Le crayon correcteur
  - Le tableau de la classe
  - Le cadran
- Une feuille à dessin assez grande pour que deux enfants puissent créer une bande dessinée
- Des crayons de couleur
- Un tourne-disque
- Une pièce de musique calme

Disposition du local :

- Le local est disposé de façon à laisser le plus de place possible à l'action.

A) *Monologue d'un objet*

L'animateur explique aux enfants qu'au théâtre, on peut devenir un objet et le faire parler comme un être humain. On peut le faire monologuer ou dialoguer. L'animateur discute alors avec les enfants des différences entre monologue et dialogue.

Les objets que nous suggérons de faire parler sont : le crayon de l'élève, son pupitre, sa chaise, son livre de lecture, son cahier à dessin, son sac d'école, le pupitre du professeur, le crayon correcteur du professeur, le tableau de la classe et le cadran de la classe. Ces objets ont été choisis parce qu'il en est question dans la pièce et parce qu'étant les plus familiers dans une classe, ils sont les plus susceptibles de déclencher l'expression d'émotions les plus diverses. L'animateur pourra à sa guise remplacer ces objets par d'autres convenant mieux à son groupe.

Les noms des objets choisis sont écrits sur des bouts de papier et mis dans une boîte. Ils seront tirés au sort par l'animateur.

a) *Devenir l'objet manipulé*

Les enfants sont dispersés de façon égale dans toute la classe.

L'animateur : « Je nomme un objet de la classe et, immédiatement, vous devenez l'objet avec votre corps dans une position statue. Lorsque je mets la musique, vous imaginez qu'un élève ou un professeur se sert de vous. »

b) *Faire parler l'objet* (monologue)

L'animateur arrête la musique ; les enfants figent.

L'animateur : « C'est la récréation. Les élèves et le professeur sortent de la classe. L'objet reste seul. Il réfléchit à haute voix sur ce qu'il pense de la persone qui vient de le manipuler. »

Les enfants monologuent tous en même temps. L'animateur remet la musique dès le début du jeu pour aider à la concentration.

c) *Verbalisation*

L'animateur : « Racontez à votre voisin ce qui s'est passé avec l'élève ou le professeur et dites ce que l'objet en a pensé. »

L'animateur peut reprendre le jeu en pigeant d'autres objets.

B) *Jeu de devinette*

a) *Histoire mimée*

Les noms des objets sont écrits sur le tableau, ou les objets sont dessinés pour les enfants qui ne savent pas lire. Les enfants sont regroupés par équipes de deux. Les numéros 1 et 2 sont assignés respectivement aux enfants de chaque équipe.

L'animateur : « Les numéros 2, levez-vous. Choisissez un des objets de la classe apparaissant au tableau sans le dire à votre partenaire. Lorsque vous l'avez choisi, pensez à des actions mimées qu'un élève ou un professeur peut faire avec cet objet. Imaginez une courte histoire avec un début et une fin. »

Lorsque les enfants sont prêts, ils miment cette histoire devant leur partenaire. Ce dernier, en s'aidant des objets au tableau, tente de deviner de quel objet il s'agit et de découvrir toute l'histoire. Il est important que l'enfant qui regarde ne formule sa réponse à la devinette que lorsque le mime est complètement terminé.

b) *Verbalisation et travail sur l'histoire*

Le partenaire raconte ce qu'il a compris et suggère des modifications pour rendre l'histoire plus complète et plus claire. Avec des enfants de plus de 9 ans, l'histoire peut être reprise à la lumière des conseils du partenaire qui devient un observateur-conseil.

c) *Reprise de l'histoire mimée devant une autre équipe* (pour les plus de 9 ans)

Les numéros 2 de chaque équipe présentent, chacun à leur tour, leur histoire mimée devant les membres d'une autre équipe qui auront, eux aussi, à essayer de deviner. Cette façon de procéder permet de vérifier si les corrections apportées par l'observateur ont été suffisantes.

On reprend ensuite toutes les étapes du jeu avec les numéros 1 qui choisissent un objet différent de celui de leur partenaire.

C) *Dialogue entre un objet et un élève ou un professeur*

Les enfants sont regroupés par équipes de deux. Ils choisissent un des objets qu'ils mettront en scène avec un élève ou un professeur.

a) *Création d'un scénario dramatique en trois séquences ou plus*

Les enfants imaginent une histoire entre l'objet et l'être humain en trois séquences ou plus. On ne doit pas oublier que les deux personnages se parleront.

b) *Bande dessinée*

Les enfants dessinent les séquences imaginées sur une feuille à dessin divisée en autant de parties qu'il y a de séquences. Il est possible que les enfants imaginent un troisième personnage.

c) *Mise en scène du scénario*

Les enfants se distribuent les rôles puis répètent chaque séquence du scénario, chacune pouvant être précédée d'un titre qui marquerait le début de chaque scène. Il est possible qu'il y ait modification du scénario représenté dans la bande dessinée.

d) *Travail avec des observateurs-conseils* (pour les plus de 9 ans)

Chaque équipe montre sa bande dessinée à une autre équipe puis joue devant elle son scénario. L'équipe qui regarde est chargée de donner une critique constructive sur le jeu, la mise en scène et le contenu du scénario. Avec les observateurs-conseils, il y a répétition du scénario à partir des suggestions faites, à la condition toutefois que celles-ci aient été acceptées par l'équipe de création qui demeure toujours le premier juge de son produit.

Les enfants de moins de 9 ans auront le choix de raconter ou de jouer leur scénario devant l'autre équipe.

e) *Nouvelle représentation du scénario* (pour les plus de 9 ans)

Cette fois, l'équipe de quatre se jumelle à une autre équipe de quatre. La représentation du scénario est précédée de l'affichage de la bande dessinée qui est à l'origine de la création, de la présentation du titre de la pièce et des personnages. Si certaines équipes ne veulent pas représenter leur scénario, on doit les laisser libres de le raconter tout simplement.

Photo : Paul-Émile Rioux

Pour une « lecture-découverte » du texte dramatique

par Gilles GAUTHIER

La lecture n'est certainement pas pour les jeunes le mode d'approche le plus naturel du théâtre et de son langage. C'est à travers les ateliers d'expression et les jeux dramatiques, l'expérimentation directe de la création, le contact avec des représentations de théâtre pour enfants nombreuses et variées qu'ils peuvent le mieux s'initier à ce mode d'expression. Cependant, on peut croire que, dans le processus de découverte du théâtre par les jeunes, les textes des pièces écrites pour eux ont aussi une place. Voyons ce qu'elle peut être.

La « lecture-découverte »

Les textes dramatiques ne sont pas les plus faciles à lire et ils sont, de fait, généralement assez peu lus. Ils s'adressent, comme l'écrivait Molière, « aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre ». Mais ces personnes, qui sont-elles ? Ce sont, à mon avis, des personnes qui ont vu des spectacles et qui connaissent déjà assez bien « le jeu du théâtre ». Ce sont des personnes qui ont lu des pièces et qui connaissent leur forme hybride aux nombreuses fonctions :

- — descriptions de lieux et de personnages à « imaginer » sous forme d'objets : décors, accessoires, costumes, marionnettes ;
- — indications scéniques à « traduire » en gestes, mimiques, mouvements, sons ;
- — répliques à « interpréter » dans leur sonorité et dans leur sens.

Ces personnes ne sont donc pas, en général, ce que l'on pourrait appeler « des enfants d'école ».

Faut-il en conclure qu'une pièce « pour enfants » n'est plus, sous sa forme écrite, une pièce « pour enfants », qu'elle s'est métamorphosée tout à coup en une œuvre « pour adultes avertis » seulement ? Je pense que cela est partiellement vrai ! Peu de jeunes n'ayant pas vu le spectacle pourront, à mon avis, s'intéresser d'eux-mêmes à un livre comme celui-ci et en faire une lecture efficace. Pour « apprivoiser » ce type de texte, pour arriver à l'apprécier réellement, les jeunes lecteurs ont besoin d'être secondés par une de ces personnes « qui ont des yeux pour découvrir (et faire découvrir...) dans la lecture tout le jeu du théâtre ». Pour les jeunes lecteurs, et de façon encore plus évidente pour le non-lecteur ou le lecteur débutant, la découverte du théâtre à travers l'écrit est affaire d'animation. Elle appelle une sorte de « lecture-découverte » du texte dramatique. On trouvera dans les pages qui suivent quelques propositions générales allant dans ce sens et un certain nombre de suggestions d'activités portant sur le texte présenté dans ce volume.

Phase I : ***L'insertion dans le vécu***

La première tâche de l'adulte qui désire faire découvrir à des jeunes un texte dramatique est de greffer la lecture de ce texte à des intérêts déjà éveillés chez eux. Ces intérêts toucheront le plus souvent le contenu du texte plutôt que sa forme dramatique.

Le jeune passe une grande partie de sa vie à l'école ; il est confronté jour après jour aux problèmes que posent ses relations avec les professeurs, aux difficultés créées par les divers apprentissages scolaires. Dans le cadre d'une discussion portant sur ces problèmes, on pourra facilement susciter sa curiosité à l'égard d'un texte qui affirme qu'« on n'est pas des enfants d'école » et qui met en scène professeur et élèves. De même, l'attention des jeunes pourra se tourner tout naturellement vers une pièce comme *Les enfants n'ont pas de sexe?*[1] qui aborde de façon simple et directe le thème de la sexualité, central dans la vie des jeunes et encore si souvent ignoré.

L'animateur aura avantage à utiliser également l'expression dramatique pour faire en sorte que la lecture du texte s'insère réellement dans le vécu des membres du groupe. À travers des ateliers comme ceux présentés ici par Monique Rioux, il pourra offrir aux jeunes la possibilité d'exprimer concrètement leurs propres expériences autour du thème de la pièce avant même de venir en contact avec celle-ci. Il évitera ainsi que les jeunes ne se réfèrent trop rapidement au « modèle » écrit et ne soient tentés de remplacer leur expression personnelle par celle d'un « vrai auteur ».

Phase II : *L'appel à l'anticipation*

Le groupe s'est intéressé au thème d'un texte dramatique. Il s'est exprimé personnellement et concrètement sur ce thème. Comment aborder maintenant ce texte avec lui ? L'appel à l'anticipation constitue une première façon de faire d'une lecture une activité de création. En demandant au groupe d'imaginer à l'avance, à partir seulement d'un petit nombre d'indices, l'histoire racontée par la pièce, le traitement donné par l'auteur à cette histoire, on fait d'un texte déjà écrit, « fermé », un texte « ouvert » aux interprétations multiples.

Il n'est pas question, en effet, dans cette phase d'anticipation, de porter un jugement sur les propositions des jeunes, de confirmer de « bonnes réponses » correspondant plus ou moins aux options de l'auteur. Chacun doit pouvoir exprimer et développer librement sa perception des relations entre les personnages ou les actions, à partir de son interprétation personnelle des indices présentés. Tout en étant à l'origine d'hypothèses nombreuses, différentes, l'anticipation permet alors à chacun de préciser son cadre de référence, son point de vue sur le sujet. Et c'est avec « son » histoire en tête, son texte imaginaire, que le jeune abordera ensuite l'histoire de l'auteur, pouvant ainsi confronter, au fur et à mesure, sa vision d'ensemble des choses à celle exprimée par le texte.

Dans le cas de la pièce présentée dans ce volume, divers éléments pourraient être utilisés comme indices. Le titre : *On n'est pas des enfants d'école* ; les photos, les dessins apparaissant dans chaque scène et qui peuvent être présentés à l'épiscope. Une analyse attentive des photos apportera des informations multiples sur les personnages et sur le genre de pièce. Leur enchaînement suggérera certains déroulements. Quelques photos, placées au début et à la fin du livre, de même que la page couverture pourront obliger les jeunes à préciser encore les scénarios possibles. Pendant cette étape, comme dans la précédente, chacun doit pouvoir librement proposer ses interprétations, les expliquer en indiquant sur quels indices il s'appuie.

L'animateur aura avantage à recourir ici encore au jeu dramatique pour permettre aux jeunes de traduire en actions leurs interprétations, leurs anticipations. En équipes, ils pourront jouer par improvisations différentes versions possibles de la pièce tirées du simple décodage des indices fournis. Ces « interprétations » seront autant de points de comparaison menant, par la suite, à une meilleure compréhension du texte lui-même.

Comme point de départ de ces jeux dramatiques, l'animateur peut utiliser une photo et demander aux participants d'adopter d'abord la position des personnages sur la photo. Quand cette position est atteinte, la « photo » est mise en mouvement et le jeu commence[2].

Phase III : ***La rencontre avec le texte***

Le texte dramatique est dans sa majeure partie un texte fait pour l'oreille, un texte à entendre. Il commande pour ainsi dire une lecture « dramatisée » où intonations, accents, rythmes appropriés viennent nécessairement appuyer les mots, où la mimique et le geste simple viennent naturellement se joindre à la parole. Ce type de texte peut comporter, il est vrai, un assez grand nombre d'indications scéniques mais dans une présentation orale, même ces dernières doivent devenir « récit ». Pour l'animateur qui lit une pièce à des jeunes, c'est l'art du conteur qu'il faut retrouver, délaissant, au niveau des indications scéniques à tout le moins, la lettre du texte au profit de son « esprit ».

Si l'animateur n'est pas à l'aise dans ce genre de lecture « affective », il pourra peut-être faire appel à des ressources du milieu : comédiens, enseignants, autres jeunes amateurs de théâtre. L'important est que cette « lecture », lorsqu'elle a lieu, constitue pour le groupe un événement, une fête où les jeunes découvrent peu à peu « le jeu du théâtre » et entrent dans ce jeu.

Avant de présenter le texte au groupe de cette façon, il serait encore une fois approprié, à mon avis, de faire d'abord explorer le texte par les jeunes eux-mêmes. Comme plusieurs activités pouvant être utilisées en ce sens sont présentées un peu plus loin dans ces pages, nous nous limiterons maintenant à une seule proposition générale.

L'animateur a le texte en main. Il demande, parmi les jeunes, autant de volontaires qu'il y a de personnages dans la première scène. À partir du nom des personnages, les volontaires se répartissent les rôles. Puis la « lecture-découverte » commence. L'animateur lit assez lentement et d'une voix plutôt neutre quatre à cinq lignes du texte. Les volontaires écoutent. Lorsque l'animateur s'arrête, les volontaires jouent ce qui a été lu en essayant de tenir compte des indications scéniques et en improvisant un texte allant dans le sens des répliques entendues.

Les autres membres du groupe sont observateurs. Ils peuvent intervenir en levant la main s'ils remarquent, dans une interprétation gestuelle ou verbale d'un des volontaires, un élément particulièrement intéressant ou un élément jugé inapproprié par rapport au texte lu. Lorsqu'une main est levée, l'animateur donne la parole à l'intervenant qui fait son commentaire. Dans le cas d'un commentaire négatif, l'intervenant est invité à proposer au groupe une interprétation plus appropriée. Le groupe donne alors son avis sur la proposition en essayant le plus possible de dire sur quoi il se fonde. Quand les avis ont été suffisamment exprimés, on reprend le jeu. D'une scène à l'autre ou d'une partie de scène à une autre, les volontaires sont remplacés et tous les jeunes intéressés ont ainsi la possibilité d'agir comme « interprètes ».

Cette démarche ne peut être vécue avec profit cependant que dans un contexte où le climat et le type de relations entre l'adulte et les jeunes le permettent. Car il s'agit d'un jeu où tout le monde découvre ensemble et il faudra parfois retourner en arrière pour revoir une interprétation jugée valable à un moment donné mais qui s'avère inadéquate par la suite. Ceci est d'ailleurs une excellente façon de faire prendre conscience aux jeunes de l'importance du contexte pour la compréhension juste d'une partie d'un tout, de montrer les fausses pistes auxquelles peuvent mener souvent des points de vue trop « fermés ».

On peut imaginer un grand nombre de variantes pour ce jeu et il serait bon de demander au groupe d'en inventer certaines. L'animateur ne devra cependant jamais perdre de vue l'objectif visé à travers ce genre de démarche et il devra s'assurer que l'esprit de jeu est toujours présent. L'idée principale est de faire en sorte que la lecture soit une véritable découverte d'un texte, la transformation d'un produit fini en un nouveau processus de création... et de ré-création !

Phase IV : *Le retour critique*

On a déjà rencontré, dans le jeu de « lecture-découverte » présenté ci-dessus, un exemple de retour critique portant sur les interprétations faites par les volontaires du texte lu par l'animateur. Ce type de retour peut porter également sur des séquences plus importantes. À la suite de la lecture d'une scène, le groupe peut, par exemple, être invité à confronter ce qu'il avait imaginé dans la phase d'anticipation à ce que l'auteur présente.

- A-t-on été agréablement surpris par la proposition de l'auteur ?
- Aurait-on préféré telle ou telle anticipation d'un membre du groupe ? Pourquoi ?
- Et si l'on essayait de développer cette anticipation préférée, quelles tangentes l'histoire pourrait-elle prendre ?
- Quelle direction, par ailleurs, semble vouloir lui donner l'auteur ?

La phase du retour critique est importante pour aider le jeune à se connaître à travers ses choix, à travers les justifications qu'il peut en donner. Elle lui permet également de confronter son point de vue à celui des autres et de prendre conscience du caractère relatif des perceptions, des interprétations, des goûts. Elle peut et devrait souvent permettre d'identifier les valeurs véhiculées par le texte, d'en discuter, de se situer face à elles. Le tableau qui suit présente quelques questions utiles pour une analyse des valeurs dans un texte dramatique.

- Un texte dramatique repose souvent sur un conflit majeur engendrant une série de « petits conflits » à différents niveaux.

Peux-tu dire quel est, dans ce texte, ce conflit majeur d'où découle tout le reste?

- Peux-tu identifier des «petits conflits»?
- Crois-tu que les conflits dont parle la pièce existent dans la réalité? As-tu vécu toi-même des expériences semblables? Comment t'en es-tu sorti?
- Le conflit majeur trouve-t-il une solution dans la pièce? Laquelle? Es-tu d'accord avec cette solution? Te paraît-elle juste, réaliste? Pourquoi? Quelles autres solutions pourrais-tu proposer?

Il est possible de faire sur le texte dramatique un retour critique plus «technique» visant à mettre en lumière et à discuter certains procédés dramatiques sur lesquels s'appuie l'auteur pour créer ses effets, pour toucher le spectateur. Des exemples en sont donnés plus loin. Cependant, ce type d'exploration doit venir en second lieu et ne peut être réalisé adéquatement s'il ne se situe pas dans le cadre d'une démarche plus générale de découverte du texte qui soit d'abord axée sur le sens. Les formes linguistiques ne prennent une valeur qu'en fonction d'un contexte et de ce que l'on veut exprimer à travers elles, et c'est seulement par rapport à ces dimensions que l'on peut tenter d'en évaluer l'efficacité.

Avec des jeunes, il serait primordial que ce type de retour critique, comme les précédents d'ailleurs, ne soit pas purement verbal. Les jeunes ont besoin d'expérimenter par eux-mêmes les procédés sur lesquels on veut attirer leur attention pour bien les comprendre et en saisir concrètement les effets. Pratique et théorie doivent sans cesse aller de pair.

Phase V : ***Les prolongements possibles***

La lecture d'un texte dramatique peut conduire à un grand nombre d'activités. Je n'en mentionnerai ici que quelques-unes, laissant à chaque animateur et à chaque groupe le soin de compléter ces suggestions par ses propres inventions[3].

Un premier désir du groupe face à une pièce connue peut être de la « monter », d'en faire une représentation. Dans le cas de la pièce présentée dans ce volume, la réponse à un tel désir représente un investissement important en temps et en travail, investissement dont il est difficile de faire profiter également tous les membres du groupe. On peut penser cependant, à attaquer le projet différemment, en choisissant d'abord de ne travailler que certaines scènes. Les résultats de cette première expérience permettront alors de décider si l'on va plus loin ou non.

Ce travail sur des scènes choisies peut prendre des formes multiples. On peut, en équipes, aborder une même scène et confronter ensuite les choix, les représentations. Chaque équipe peut choisir une scène ou quelques scènes et la (les) travailler. Tout dépend finalement des intérêts, des objectifs et des capacités du groupe et de l'animateur.

Il va de soi que ce type de prolongement ne pourra pas se faire de la même façon avec des jeunes sachant lire, avec des lecteurs débutants ou avec des non-lecteurs. Les jeunes lecteurs, en abordant directement le texte dramatique, pourront découvrir, en plus de son contenu, les éléments spécifiques de ce type de texte (descriptions des personnages et des lieux, scènes, indications scéniques, répliques) et ses caractéristiques graphiques (mise en pages, caractères utilisés...). Ils pourront travailler le texte de façon beaucoup plus autonome que les non-lecteurs obligés, eux, de compter, pour une large part, sur l'animateur.

Bien que l'idée de représentation ne soit pas à exclure avec les non-lecteurs, je crois qu'il faut plutôt aller, dans leur cas, vers le jeu improvisé à partir de la structure dramatique de la pièce lue. Ce jeu pourra consister soit en une représentation de scènes entendues, soit en une adaptation ou en une transformation de ces scènes par improvisations. On pourra, par exemple, vérifier à travers le jeu ce qu'il advient d'une scène :

- si l'on enlève, ajoute ou remplace
  - — telle caractéristique d'un personnage (métier, âge, qualité),
  - — un personnage, un lieu, une action ;
- si l'on transforme un personnage
  - — en son contraire,
  - — en un personnage animal qui lui ressemble ;
- etc.

On peut également s'orienter vers des représentations plus indirectes de la pièce, misant sur un enregistrement du texte (avec, possiblement, des bruits, une musique...) et un accompagnement visuel. Cet accompagnement visuel pourra être réalisé sur diapos ou sur acétates à partir de dessins, collages, maquettes ou personnages de plasticine créés par les jeunes et basés sur les descriptions et les indications scéniques de la pièce. Des marionnettes fabriquées par les enfants[4] ou des ombres chinoises pourront aussi être utilisées.

Certains prolongements peuvent se faire sur le plan de l'écriture. Un texte dramatique comme *On n'est pas des enfants d'école* se prête très bien à une représentation sous forme de bandes dessinées. Il peut être à l'origine, comme nous le verrons plus loin, de jeux d'écriture. Il peut donner lieu à un compte rendu critique écrit par les jeunes à l'intention d'un journal ou de l'auteur.

Toutes ces activités sont possibles ; toutes « peuvent » être intéressantes et profitables mais le seront difficilement si elles sont imposées.

Ces activités, comme celles qui suivent, doivent être vécues dans un esprit de jeu, de découverte avec le corps, la tête, le cœur. Elles ne doivent pas devenir simplement de nouvelles « leçons » sur le Grand Art du Théâââtre ! Si le théâtre est jeu, il faut que les enfants y trouvent plaisir. La culture qui n'apprécie pas les rires d'enfants est une bien triste culture.

NOTES

1. LE THÉÂTRE DE CARTON, *Les enfants n'ont pas de sexe ?*, Éditions Québec/Amérique, collection Jeunes Publics, Montréal, 1981, 228 p.
2. Voir RIOUX, Monique, BILZ, Diane, BOISVERT, Jean-Marie, *L'enfant et l'expression dramatique*, 2^{e} éd., Brault et Bouthillier, Montréal, 1979, pp. 57-58.
3. Pour de nombreuses suggestions d'activités visant à faire vivre les livres de littérature de jeunesse en classe : *Littérature de jeunesse, Activités pédagogiques*, fascicule 1, Guide pédagogique, Primaire, Français, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 1981, 250 p.
4. Sur la fabrication de marionnettes, voir RIOUX, BILZ, BOISVERT, *op. cit.*, pp. 174–179. Voir aussi CHAÎNÉ, Francine, *Ateliers autour de la marionnette*, P.P.M.F. Laval/Éditions Ville-Marie, Montréal, 1981, 63 p. ; LE THÉÂTRE DE L'ŒIL, *Regarde pour voir*, Éditions Québec/Amérique, collection Jeunes Publics, Montréal, 1981, cahier d'exploration, pp. 137–146.

Ateliers de « lecture-découverte »

Les ateliers qui suivent ont un double objectif. Ils constituent des ateliers de découverte et d'exploration de certaines dimensions expressives du langage dramatique, dimensions qui se cachent derrière les mots du texte et qui peuvent ne pas être perçues clairement par un lecteur non initié. Ils se veulent, par ailleurs, des ateliers de jeux permettant au jeune lecteur d'apprivoiser « sans douleur » ce type de texte un peu complexe de prime abord et qui a tendance à faire peur et à être peu fréquenté.

Les trois premiers ateliers préparent à la lecture du texte ; les deux suivants présentent des prolongements possibles à la lecture. Tous comportent des activités orales pouvant par conséquent s'adresser à des non-lecteurs et des activités faisant appel à l'écrit. L'animateur choisira parmi ces activités celles qui l'intéressent.

Ces ateliers n'ont rien de scientifique et visent seulement à ouvrir des pistes ; ils s'inscrivent dans la démarche présentée dans les pages précédentes et ne représentent que des rencontres avec le texte (phase II), des retours critiques (phase IV) et des prolongements (phase V) plus spécifiques.

Dialogue gestuel avec les petits Inuit. Photo : SAGMAI, Alain Vézina

I. LE JEU DES GESTES

Objectifs

- Faire voir l'importance du geste en théâtre.
- Faire saisir le caractère approximatif de la traduction du geste en mots.
- Initier le lecteur non familier à la langue des indications scéniques.

Activités suggérées

A) *Activités orales*

1. L'animateur choisit dans une scène qu'il s'apprête à présenter aux jeunes des indications scéniques assez précises décrivant des gestes.

   Exemple : *Le professeur fait mine d'ouvrir la portière d'une auto, puis de la refermer brusquement derrière lui* (scène 1).

   Il invite les jeunes à bien écouter l'indication scénique qu'il va lire et à mimer ensuite ce qu'ils auront entendu. Tous miment en même temps, chacun mettant au point pour lui-même son « interprétation » gestuelle de la phrase entendue.

   Quelques volontaires sont invités à présenter au groupe leur interprétation de la phrase. Si un membre du groupe remarque dans une interprétation un élément particulièrement intéressant ou un élément qu'il juge inapproprié, il peut signaler cet élément au volontaire impliqué. Dans le cas d'un commentaire négatif, l'observateur devra indiquer sur quoi se fonde sa critique et proposer lui-même une interprétation gestuelle plus adéquate. Le reste du groupe peut alors exprimer son avis sur les deux interprétations proposées. Il est évident qu'il existe plus d'une « bonne réponse » dans ce genre de jeu ; le plus important est d'être capable de dire pourquoi l'on préfère telle ou telle option.

2. On peut créer de multiples variantes en utilisant simplement les opérations de soustraction, de substitution, d'addition.

   Par soustraction :

   - L'animateur relit l'indication scénique en enlevant un mot qui affecte le geste (ex : « *brusquement* » dans l'indication scénique ci-dessus). Les jeunes doivent découvrir le changement et modifier leur interprétation gestuelle en conséquence.

- L'animateur choisit une indication scénique complexe et la présente de façon progressive.

  Exemple : 1) *Le professeur marche...*
  2) *Le professeur marche sur un rythme énergique...*
  3) *Le professeur marche sur un rythme énergique à quatre temps...*
  4) *Le professeur marche sur un rythme énergique à quatre temps et en ponctuant chaque premier temps d'un pas dans les airs...*
  5) *Le professeur marche sur un rythme énergique à quatre temps et en ponctuant chaque premier temps d'un pas dans les airs et de moulinets rapides des deux bras* (scène 1).

Les jeunes doivent adapter leur interprétation gestuelle au fur et à mesure.

Avec les très jeunes on pourrait, dans cet exemple, s'arrêter au point 3.

Par substitution

- L'animateur remplace un mot ou quelques mots dans une indication scénique.

  Exemples : *Le professeur fait mine d'ouvrir la portière d'une auto... la glace d'une auto... la fenêtre d'une maison... la bouche d'une élève...*

  Les jeunes doivent adapter leurs gestes au changement.

- L'animateur procède comme ci-dessus mais ne lit à voix basse la nouvelle phrase qu'à un seul membre du groupe. Celui-ci mime la phrase entendue. Les autres doivent découvrir le changement opéré par l'animateur.

Par addition

L'animateur ajoute un ou quelques nouveaux mots à une indication scénique.

Les jeunes miment.

Exemples : — *Le professeur fait mine d'ouvrir* sauvagement *la portière...*
— *Le professeur fait mine d'ouvrir la portière d'une auto* en marche...

Quand les jeunes ont compris le principe, on les laisse créer eux-mêmes leurs propres variantes et animer le groupe à tour de rôle.

3. Lorsque l'animateur a terminé la lecture d'une scène où les gestes occupent une place importante (ex : scènes 1 à 6), il essaie de découvrir avec le groupe les raisons qui ont pu amener l'auteur à privilégier ce mode d'expression.

- Pourquoi ne pas avoir fait parler le professeur au début ?
- Pourquoi lui donner une telle démarche ?
- Pourquoi le montrer en route vers l'école et non pas à l'école directement ?
- Etc.

Il est important que les jeunes saisissent le sens de l'utilisation du geste, qui n'est pas gratuit et répond à des intentions dramatiques précises.

B) *Activité écrite*

1. Les indications scéniques choisies par l'animateur sont écrites sur des bouts de papier. Un membre du groupe en pige une et l'« interprète ».

   Le groupe est divisé en petites équipes. Chaque équipe tente de découvrir ce qui a été mimé puis de le traduire par écrit en une indication scénique précise.

   L'indication scénique formulée par chaque équipe est placée à la vue de tous et l'indication scénique originale est lue par l'« interprète ». On compare les versions et on tente d'expliquer ensemble ressemblances et différences.

2. LE JEU DES BRUITS

Objectifs

— Faire voir les possibilités expressives de la relation bruits-gestes.

— Montrer le caractère subjectif des bruits « imités ».

— Faire prendre conscience des problèmes posés par l'écriture des bruits.

Activités suggérées

A) *Activités orales*

1. L'animateur choisit une séquence de la pièce où la relation bruits-gestes est largement utilisée.

Exemple : — *Le professeur fait mine d'ouvrir la portière d'une auto, puis de la refermer brusquement derrière lui.*
— *Il démarre avec difficulté.*
— *L'auto file de plus en plus vite.*
— *Le professeur freine bruyamment.*
— *Comme il redémarre, le moteur cale* (scène 1).

Il lit une première indication scénique et demande aux jeunes de mimer ce qui est décrit. Chaque membre du groupe réfléchit ensuite aux bruits qu'il pourrait associer à ses gestes pour rendre son interprétation de l'indication scénique encore plus expressive.

Chacun de ceux qui le désirent présente au groupe son interprétation, d'abord avec les gestes seulement puis en ajoutant les bruits. Suite à chaque « interprétation », on tente ensemble d'évaluer l'apport expressif des bruits ajoutés.

- Rendent-ils l'interprétation
  - plus précise ?
  - plus réaliste ?
  - plus drôle ?
  - plus étonnante ?
  - etc.

On pourrait, lorsque c'est possible, enregistrer l'interprétation des jeunes pour faciliter le retour par la suite.

2. L'animateur demande aux jeunes d'imaginer une action qu'ils pourraient mimer et à laquelle ils pourraient ajouter des bruits d'accompagnement appropriés.

   Après une mise au point personnelle, chacun de ceux qui le désirent présente au groupe ce qu'il a imaginé. À cette occasion cependant, seuls les bruits devant accompagner les gestes sont d'abord produits.

Si le groupe ne réussit pas à découvrir l'action imaginée à l'aide des bruits seulement, le jeune rajoute les gestes aux bruits. Si l'action n'est pas découverte à ce moment, le jeune explique ce qu'il a voulu représenter et ensemble, tous essaient de voir ce qui a pu empêcher le groupe de deviner. À partir de cette réflexion et des suggestions, de nouvelles « interprétations » peuvent être expérimentées.

Dans un grand groupe ou un groupe très jeune, cette activité pourrait être vécue à l'intérieur d'équipes.

3. L'animateur montre au groupe à l'aide d'un exemple qu'il est possible de créer un effet au théâtre en associant des gestes et des bruits qui n'ont rien de commun dans la réalité.

Exemple : PROFESSEUR

Marchant sur un rythme énergique à quatre temps et ponctuant chaque premier temps d'un pas dans les airs et de moulinets rapides des deux bras.

PFFROUM, poum, poum, poum, PFFROUM, poum, poum, poum (scène 1).

Après avoir discuté avec les jeunes de l'effet de ce genre d'association, l'animateur les invite à en créer eux-mêmes de nouvelles. Les créations sont expérimentées concrètement.

4. L'animateur peut recourir également à des équipes formées dans le groupe pour accompagner des actions mimées par un ou quelques jeunes. Les bruits sont alors répartis entre les équipes qui cherchent, ensemble, à mettre au point la trame sonore la plus efficace.

B) *Activités écrites*

1. L'animateur choisit dans la pièce différentes séquences sonores qu'il transcrit à la vue de tous.

   Exemples : • PFFROUM, poum, poum, poum, PFFROUM, poum, poum, poum.
   • Iiiiiiiiiii...
   • AHEURG... AHEURG... AHEURG ! (scène 1).

   En équipes, les jeunes essaient alors d'imaginer des gestes ou des suites de gestes auxquels ces séquences peuvent correspondre. Il s'agit d'en trouver le plus grand nombre possible.

   Chaque équipe présente ensuite ses « trouvailles » en les jouant.

   En terminant, l'animateur informe le groupe des gestes associés dans la pièce aux séquences sonores choisies pour l'activité.

2. Après avoir fait la première activité orale décrite au début de cet atelier, l'animateur retient certaines « interprétations » sonores créées par les jeunes et demande au groupe divisé en petites équipes de tenter de traduire celles-ci par écrit. En pratique, cette « écriture » ne peut être que très approximative et les représentations écrites des bruits varieront beaucoup d'une équipe à l'autre.

   Quand chaque équipe a terminé, on compare les graphies obtenues avec celles que l'on retrouve dans la pièce.

3. Chacun imagine un bruit correspondant à une action donnée puis cherche un équivalent graphique pour ce bruit.

   À tour de rôle, les jeunes viennent écrire leur bruit à la vue de tous et le groupe essaie de retracer le bruit dont il s'agit.

   Pour aider le groupe, l'inventeur du bruit peut, au besoin, mimer l'action correspondante.

3. LE JEU DES INTONATIONS *

Objectifs

— Faire saisir l'importance de l'intonation dans le langage dramatique.

— Mettre en évidence les limites du texte écrit dans la traduction de cet aspect de l'expression.

A) ***Activités orales***

1. L'animateur choisit un très court extrait de dialogue où les intonations jouent un rôle primordial.

Exemple : PROFESSEUR

La tête haute, dans une position d'orateur, il lit très sérieusement, avec intonation et en articulant.

A le be. A le be. A le be, le be, le be.

FRANCE

Mal à l'aise et hésitante.

A... a... be le. A be le. A be le, be le, be le.

PROFESSEUR

S'impatientant.

A le be !

---

* J'utilise ici le mot « intonations » dans un sens très large : il désigne à la fois l'intonation proprement dite de la phrase, les accents mis sur l'une ou l'autre de ses parties et les modifications apportées dans l'articulation ou l'intensité.

FRANCE

Plus sûre d elle.

A be le !

PROFESSEUR

A LE BE !

FRANCE

A BE LE ! (scène 4).

Le groupe se divise en équipes de deux. Chacun choisit un rôle. L'animateur lit alors le texte avec une voix neutre, sans intonation particulière. Chaque équipier retient les répliques qu'il aura à dire.

À deux, les jeunes cherchent à trouver comment ils diront ce court extrait. Puis, les équipes qui le désirent présentent au groupe leur interprétation. Points forts et points faibles des interprétations soumises sont analysés.

2. Avec l'aide de l'animateur, le groupe cherche à préciser le sens, la valeur dramatique du « dialogue » précédent.
   - Pourquoi ne pas avoir fait lire de vrais mots aux personnages ?
   - Pourquoi n'avoir mis qu'une différence minime entre le texte du professeur et celui de France ? Quel effet permet ce choix ?
   - Pourquoi une telle répétition des répliques ?
   - Pourquoi l'écriture en majuscules dans les deux dernières répliques ?
3. En équipes de deux, les jeunes sont invités à composer eux-mêmes un court dialogue du même type que celui de l'exemple

précédent, où le sens n'est pas traduit par de vrais mots mais seulement par l'organisation des répliques et la « façon de dire ». Ils sont libres d'utiliser les mêmes personnages ou d'autres de leur choix.

Quand les équipes ont terminé, celles qui le désirent présentent leur dialogue au groupe qui doit essayer de deviner qui « parle » et de quoi il est question dans chaque cas. Au besoin, les équipes aideront le groupe en ajoutant des gestes à leur pseudo-dialogue.

B) *Activités écrites*

1. On peut procéder comme dans la première activité orale en donnant cette fois le texte écrit du dialogue à chaque équipe.
2. Dans le « dialogue » utilisé dans la première activité orale, les majuscules des deux dernières répliques signalent que celles-ci doivent être dites avec plus d'intensité que les précédentes. Serait-il possible d'améliorer l'« écriture » de tout ce dialogue de façon à ce que le lecteur sache encore mieux comment rendre oralement le texte écrit ? Quels moyens graphiques (majuscules, flèches, autres signes...) pourrait-on utiliser pour traduire l'intonation à donner à chaque réplique ?

   En équipes, les jeunes tentent de résoudre le problème et d'inventer une « nouvelle écriture » plus précise.
3. Après avoir composé un court dialogue du type de celui utilisé comme exemple, chaque équipe le transcrit dans sa « nouvelle écriture » et le donne à lire à une autre équipe.

   Si la « nouvelle écriture » est efficace, l'autre équipe sera en mesure de retracer, en bonne partie, les intonations inscrites dans le texte. En cas de problèmes, les deux équipes cherchent ensemble à améliorer encore leur écriture respective en procédant, possiblement, à des emprunts mutuels.

4. L'extrait suivant de la pièce présente aussi un bon terrain d'exploration des possibilités expressives de l'intonation.

Exemple : M'DAME

Mezieu. Moulez-mous m'nir à mon mureau, zi mous plaît.

PROFESSEUR

Avec une voix très douce.

Oui, m'dame. Je viens tout d'suite.

Il se tourne face aux enfants, prend un air menaçant et, articulant à l'excès...

Je m'en vais au bureau de la directrice. ALORS, on sort son livre de lecture et on LIT... EN SILENCE... JE NE VEUX PAS UN BRUIT !... PAS UN !

Il tremble de colère. Puis subitement, il se calme, s'approche de Cassette et reprend sa voix douce.

Cassette, tu es responsable de la classe.

Il dirige brusquement son regard vers France qui se cache aussitôt derrière son livre.

Mais n'oubliez pas surtout. PAS UN BRUIT !

Emmanuel Charpentier (mononcle Charley), créateur de la musique du spectacle.
Photo : Marcel De Munnynck (Louvain-la-Neuve).

4. LE JEU DES RYTHMES

Objectifs

— Mettre en lumière l'utilisation expressive du rythme.

— Illustrer différentes formes de textes s'appuyant sur le rythme et utilisées au théâtre (dialogues, comptines, chansons).

A) *Activités orales*

1. L'animateur choisit dans une scène qui vient d'être lue un court extrait de dialogue où l'utilisation expressive du rythme peut facilement être saisie par les jeunes.

Exemple : PROFESSEUR

Fort et se pointant du doigt.

C'est MA classe/ /et dans MA classe,/ /j'ai l'droit de faire ce que JE veux./ /

Il se dirige vers France. Elle l'évite puis rapidement grimpe sur le bureau du professeur pour être à sa hauteur.

FRANCE

Sur le même ton que le professeur.

C'est MA musique à bouche/ / et avec MA musique à bouche,/ /j'ai l'droit de jouer où JE veux./ /

PROFESSEUR

Très énervé.

Tu peux jouer où TU veux/ / mais pas dans MA classe./ /(scène 8).

Il relit l'extrait avec le rythme et les accents suggérés. Deux à deux, les jeunes expérimentent cette interprétation du texte puis en analysent le sens avec l'animateur.

- Que fait ressortir l'interprétation suggérée ?
- Pourquoi les accents sont-ils mis sur les mots en majuscules ?
- Pourquoi avoir découpé de la même façon la première réplique du professeur et celle de France ?

- Pourquoi terminer avec une réplique du professeur découpée en deux parties seulement ?

Quand le groupe a bien compris le sens du rythme proposé, l'animateur invite les équipes à créer un nouveau dialogue en utilisant ce même rythme. Ce dialogue peut porter sur un autre sujet et mettre en scène de nouveaux personnages inventés par les jeunes.

Chaque équipe qui le souhaite présente son dialogue.

2. Les comptines sont des textes s'appuyant essentiellement sur le rythme. Elles peuvent être utilisées, comme les chansons, à des fins dramatiques.

Exemple : POUBELLE

Sur l'air de « Violette à bicyclette » et mimant ce qui est dit.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
On achète,//on achète.
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
On achète et puis on jette ! (scène 13).

Après lecture par l'animateur, les jeunes, divisés en équipes, inventent deux nouvelles comptines sur des sujets qui les intéressent en ne changeant que les 2ᵉ et 4ᵉ lignes de la comptine précédente. Sur le plan des rimes, il est souhaitable de laisser les jeunes faire leur propre découverte et de ne rien exiger au départ. Il peut être intéressant d'obtenir des produits avec et sans rimes et d'observer l'effet de chacun par la suite. On pourra cependant exiger, si le groupe n'est pas trop jeune, qu'au moins une des comptines créées décrive des actions et puisse être mimée.

Les équipes qui le souhaitent présentent leurs comptines avec ou sans mime. L'ensemble des comptines inventées pourra peut-être aussi être enregistré en utilisant différentes hauteurs de voix, différentes intonations, différents tempos.

B) ***Activités écrites***

1. On peut procéder comme pour la première activité orale en donnant cette fois le texte écrit à chaque équipe. Chacune découvre alors le rythme et les accents suggérés par l'auteur.

2. Les chansons utilisées au théâtre peuvent avoir des rythmes plus ou moins réguliers. Cependant, ces rythmes ne sont pas choisis au hasard. Le rythme d'une chanson est signifiant et peut venir renforcer ce que les mots disent de façon plus explicite.

Exemple : FRANCE

Chantant

Y veulent que j'parle,//y m'laissent jamais parler.
1 2 3 4 1 2 3 4 5 6

Y veulent qu'j'apprenne,//y m'laissent jamais m'tromper.
1 2 3 4 1 2 3 4 5 6

Y veulent qu'j'écoute,//y veulent pas m'écouter.
1 2 3 4 1 2 3 4 5 6

Y veulent que j'fasse//des affaires compliquées.
1 2 3 4 1 2 3 4 5 6

Ch'pas comme Cassette ;//lui, y est toujours premier
1 2 3 4 1 2 3 4 5 6
à//l'école,//à/l'école.// (scène 10).
1 2 3 1 2 3

- Pourquoi un rythme aussi régulier ?
- Pourquoi des rimes toutes semblables ?
- Pourquoi des phrases faites de deux parties qui s'opposent ?
- Pourquoi la répétition à la fin ?

Après une brève analyse du texte, les jeunes, en équipes, en proposent une adaptation de façon à décrire leur propre perception de l'école et de ce qu'ils y vivent. Ils peuvent par la suite ajouter un air de leur crû.

3. Pour faire prendre conscience de l'écart existant entre la langue orale et la langue écrite, on peut demander au groupe de retranscrire la chanson de l'exemple précédent en « bon français » et dans une orthographe correcte. Le groupe essaiera ensuite de chanter la chanson en respectant cette nouvelle forme. L'effet sera sûrement dramatique !

5. LE JEU DE(S) MOTS

Objectif

— Montrer le parti qu'on peut tirer au théâtre du jeu de mots.

A) *Activité orale*

1. Le jeu de mots peut être utile pour créer des noms de personnages amusants.

Exemple : « Moi, j'suis un p'tit crayon, voyons. Ils m'ont jeté parce qu'ils pensaient que j'étais plus bon. Mais j'suis encore capable d'écrire, tu sais. J'm'appelle Ti-Mine. » (scène 17)

Après lecture de la réplique par l'animateur, les jeunes, en équipes, essaient d'inventer le plus grand nombre possible de personnages au nom issu d'un jeu de mots. Il pourra être plus facile, au départ, d'utiliser la structure générale de la réplique précédente comme moule.

- Je suis un petit éléphant. Je joue dans un orchestre de jazz. Je m'appelle Trompette.
- Etc.

Chaque équipe peut ensuite imaginer un court scénario mettant en scène quelques-uns des personnages inventés dans le jeu précédent.

B) *Activités écrites*

1. Le jeu de mots peut surprendre et faire rire.

Exemple : **FRANCE**

C'était plein d'O dans le livre, Drodro. Tu pouvais boire. C'était plein d'O (scène 14).

En gardant de la réplique les éléments suivants :

C'était plein de.......... Tu pouvais..........
C'était plein de..........

et en utilisant seulement d'autres lettres de l'alphabet à la place du O, combien de phrases nouvelles et surprenantes peut-on faire ?

C'était plein de B autour du lac. Tu pouvais te cacher.
C'était plein de B.

C'était plein de BB dans la pouponnière. Tu pouvais choisir. C'était plein de BB.

On pourra par la suite imaginer ensemble, pour chaque phrase, une petite histoire dont la phrase pourrait faire partie.

2. On peut jouer sur la forme des mots. On peut jouer également sur leur sens pour une personne donnée.

   Exemple : CASSETTE

Hein ! Ch't'aime. C'est même pas un mot. Y a même pas de CH là-dedans. Ça s'écrit : JE t'aimE, jE t'aimE.

France a l'air très déçue.

PROFESSEUR

Après un moment d'hésitation.

Tu as raison Cassette... Mais j'pense que France a pas tout à fait tort non plus.

France sourit.

Écoute Cassette. Quand quelqu'un te dit : « CH't'aime, qu'est-ce que tu entends ?

Cassette ne répond pas.

PROFESSEUR

Qu'est-ce que tu entends Cassette quand tes amis te disent : « CH't'aime ?

Cassette se met à pleurer.

PROFESSEUR

Étonné.

Bien voyons, Cassette. Pourquoi tu pleures ? Y a pas d'raison d'pleurer.

CASSETTE

Y a personne qui m'aime dans la classe ! (scène 18).

Que représente l'expression «CH't'aime :

- sur le plan de la forme
- sur le plan du sens

pour France ?
pour le professeur ?
pour Cassette ?
pour l'auteur (voir scène 19) ?

Et pour toi ?

La collection **Le français à l'école primaire** a pour objectif de faire connaître des documents d'intérêt varié produits dans le cadre du P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Ces documents s'adressent à toute personne intéressée à la didactique du français, langue maternelle, tant du point de vue pratique que théorique. La collection compte quatre séries.

Recherches et essais

Cette série présente les résultats de recherches et d'études produites par les professeurs, agents de recherche et conseillers pédagogiques reliés au P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Fruits d'une démarche expérimentale, analytique ou exploratoire, les documents de cette série abordent des aspects divers de la langue, de son fonctionnement et de son apprentissage, sous l'angle de la linguistique, de la psychologie ou de la pédagogie.

Perfectionnement des maîtres

Cette série regroupe des textes, des mises en situation et des ateliers destinés à susciter la réflexion et à motiver un renouvellement de la pratique de l'enseignement du français. Les professeurs chargés de la formation ou du perfectionnement des maîtres de français, les conseillers pédagogiques et les maîtres de français peuvent s'y référer.

Documentation pédagogique

Cette série propose une documentation à caractère pratique issue de travaux et d'expérimentation menés dans la classe de français ou recensée à travers la littérature sur la didactique de la langue maternelle. Regroupées par dossiers, les situations d'apprentissage et les interventions pédagogiques suggérées sont directement utiles aux maîtres de français.

Matériel pédagogique

Cette série permet aux enseignants d'avoir accès à du matériel pédagogique destiné aux élèves du primaire. Les documents qui en font partie résultent soit de recherches subventionnées par le Ministère de l'éducation du Québec, soit de travaux expérimentés au primaire par des enseignants inscrits au P.P.M.F.

Directement utilisables par les enfants, les productions publiées dans cette série évitent aux enseignants d'avoir à préparer eux-mêmes un matériel du même type. Elles présentent de plus, pour eux, l'avantage d'enrichir leur enseignement en leur permettant d'offrir à leurs élèves un matériel diversifié qui peut prendre la forme de jeux, de revues, de journaux, de fascicules de lecture, de cahiers d'exercices, de pièces de théâtre, etc.

TABLE DES MATIÈRES

Au lecteur 9

Pièce

Le lieu 11
Les personnages 13
Scènes 15

Cahier d'exploration

Renseignements généraux 101
L'apprentissage de la création, par Gilles Gauthier 105
  Petite histoire d'une création 105
  Conditions favorables au développement de l'habileté à créer 116
  Conditions favorisant la création dramatique pour enfants 119
Le théâtre pour enfants et l'animation en expression dramatique, par Monique Rioux 122
Ateliers d'expression dramatique 125
  Atelier I Initiation aux jeux d'expression dramatique ... 125
  Atelier II Fabrication de marionnettes 133
  Atelier III Improvisations avec les marionnettes 136
  Atelier IV Création d'un scénario 141
  Atelier V Personnification des objets d'une classe 146
Pour une « lecture-découverte » du texte dramatique, par Gilles Gauthier 152
Ateliers de « lecture-découverte » 163
  Atelier 1 Le jeu des gestes 164
  Atelier 2 Le jeu des bruits 168
  Atelier 3 Le jeu des intonations 172
  Atelier 4 Le jeu des rythmes 176
  Atelier 5 Le jeu de(s) mots 180

Achevé d'imprimer
en avril 1984 sur les presses
des Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.
Cap-Saint-Ignace, Qué.

Le français à l'école primaire
Série : Documentation pédagogique
Numéro 6

Photo : Paul-Émile Rioux

107-0329-6